تأثير الإرشاد في العادات الدراسية

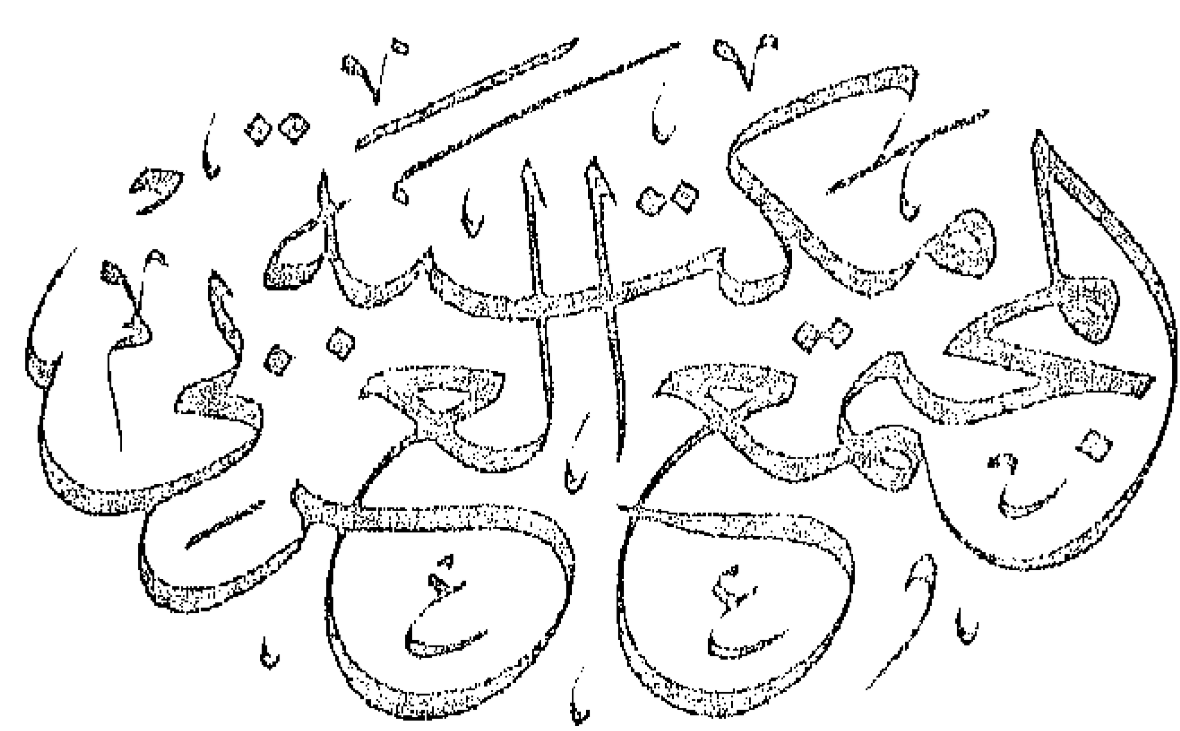
وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط



الدكتورة
إيمان عباس الخفاف



للنشر والتوزيع



للنشر والتوزيع

تأثير الإرشاد

في العادات الدراسية

وعلاقته بالتحصيل الدراسي

لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

تأثير الإرشاد

في العادات الدراسية

وعلاقته بالتحصيل الدراسي

لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

تأليف

الدكتورة

إيمان عباس الخفاف

أستاذ العلوم النفسية والتربوية المساعد

الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية

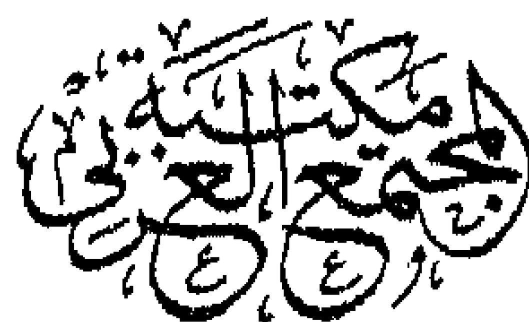
قسم رياض الأطفال

الطبعة الأولى

2015م-1436هـ



دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع



مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية

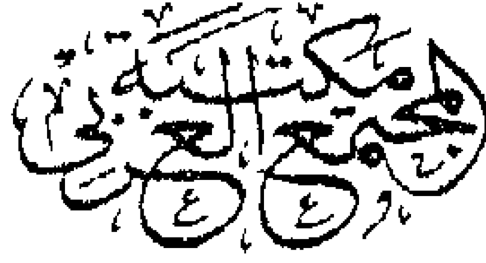
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

(2013/8/2855)

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الطبعة العربية الأولى

2015م – 1436هـ





مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

عمان – وسط البلد – ش. السلط – مجمع الفحيص التجاري
تلفاكس 4632739 ص.ب. 8244 عمان 11121 الأردن
عمان – ش. الملكة رانيا العبد الله – مقابل كلية الزراعة – مجمع زهدي حصوة التجاري
www: muj-arabi-pub.com
Email: Info@ muj-arabi-pub.com
Email: Moj_pub@yahoo.com

دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع

الاردن- عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس
هاتف 0096265713906 فاكس 0096265173907
تلفون: 00962797950880
Dar_aleasar@hotmail.com

ISBN 978-9957-83-349-7 (ردمك)

المحتويات

الموضوع | **الصفحة**

الفصل الأول

التعريف بالبحث

الفصل الثاني

الدراسة النظرية ودراسات سابقة

الموضوع	الصفحة

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

الموضوع	الصفحة
ثانيا: تحديد عينة التجربة وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة........................	101
1. اختيار المدرسة........................	102
- مبررات اختيار المدرسة........................	102
2. تحديد العينة........................	102
اجراءات اختيار العينة........................	103
تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة........................	104
1. العمر الزمني........................	105
2. عدد افراد الاسرة........................	105
3. ترتيب الطالبة بين اسرتها........................	106
4. سكن الطالبة........................	107
أ. ملكية السكن........................	107
ب. استقلالية السكن /بيت مستقل،مع عائلة الأب او الأم........................	108
ج. عدد الغرف........................	109
5. لتحصيل الدراسي للوالدين........................	110
- التحصيل الدراسي للأب........................	110
- التحصيل الدراسي للأم........................	111
6. سنوات الرسوب السابقة........................	112
7. درجات العادات الدراسية قبل تطبيق البرنامج........................	112
8. درجات التحصيل الدراسي قبل تطبيق البرنامج........................	113
ثالثا: بناء وتطبيق البرنامج الارشادي........................	114
- التطبيق الاستطلاعي للتمثيليات........................	115
- التطبيق الاستطلاعي لرسوم صور الاستذكار........................	116
- التخطيط لتنفيذ البرنامج........................	116
تهيئة قاعة مناسبة لتنفيذ البرنامج........................	116

الموضوع	الصفحة

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الأول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

إن الاستذكار الجيد أساس الحياة الدراسية، ومن خلاله يتعرف الطالب على نقاط الضعف والقوة لديه ويحقق له التفوق في التحصيل الدراسي ويزوده بالمعرفة والخبرات والمعلومات وتفسير المعلومات ليس في مجال الامتحانات فحسب بل في مضمار الحياة الطويل، ويجعل المتعلم عنصراً حيوياً وفعالا في الحياة التعليمية، ومما لاشك فيه إن فشل الكثير من الطلبة لا يرجع بالضرورة إلى ضعف في قدراتهم العقلية أو النقص في مستوى ذكائهم أو قصور في بعض متغيرات شخصياتهم، إنما يرجع إلى افتقارهم لمهارات الاستذكار وعاداته (فطيم، 113:1989).

ويتساءل الكثير من الطلبة أنهم يبذلون جهودا كبيرة في الاستذكار ولكنهم يحصلون على تقديرات منخفضة في امتحان نهاية الفصل (فطيم، 113:1989) (السامرائي،6:1995)، وجاءت الدراسات المسحية مثل دراسة (حسن، 1988) ودراسة (طاهر،1999) ودراسة (Artero,1990) لتجيب عن هذا السؤال وأوضحت ان العادات الدراسية غير السليمة تحتل مركز الصدارة في المشكلات التربوية مما تعيق تقدمهم العلمي والعملي.

وقد بينت دراسة (المينزل،1998) إلى أن الطلبة الواقعين تحت الملاحظة الأكاديمية يفتقرون إلى العادات الدراسية المتعلقة بإعطاء معنى للمواد التي يدرسونها وربطها مع ما عرفوه أو تعلموه سابقا عند التحضير للواجبات البيتية (المينزل،233:1999).

وأشـارت دراسـة (Thombs,1995) الـتي أجراهـا علـى الطلبـة الجـدد ان المشكلات الـتي يعـاني منهـا الطلبـة تتعلـق بالعـادات الدراسية، التخطـيط المسـتقبلي للمهنـة ومشـكلات تتعلـق بإدارة الوقـت (التوابهـه،226:1999)، وكمـا بينـت دراسـة (البرواني وآخرون، 1993) التي أجراها على طلبة جامعة السلطان قـابوس، العوامـل المؤثرة سلبا في التحصيل ومنها افتقار الطالب لمهارات الدراسة والاستيعاب وضيق الوقت وضعف قدرة الطالب على تنظيم الوقت وكثرة المواد الدراسية (البرواني وآخرون، 29:1993).

كمـا أوضـحت دراسـة (حسـن، 1988) إن هنـاك عـادات سـيئة تسـهم في انخفاض التحصيل الدراسي منها تأجيل الواجبات والتقارير إلى حين المطالبـة بهـا، والاهتمـام بالدراسـة في نهايـة العـام الدراسـي أكثـر مـن بدايـة العـام الدراسـي (حسـن،2:1988 – 114)، وكـذلك أوضـحت دراسـة (شـعير ومنسـي، 1988) إن الطالبـات يسـتخدمن أسـاليب وعـادات منظمـة في العلـوم الطبيعيـة والرياضـيات والإسلامية بخلاف طالبات العلوم الاجتماعية، إذ يستعملن الطريقـة السـطحية في الاستذكار(شعير ومنسي، 18:1988).

وأشارت دراسـة (البـزاز، 1984) إلى أن عـادات الاسـتذكار الخـاطئ تسـهم في انخفـاض التحصـيل الدراسـي، متمثلـة في الاعتمـاد علـى شـرح المـدرس فقـط في استيعاب المادة واقتصار تحضيرهم للامتحانات قبل وقت قصير وافتقار الكثير منهم إلى مهارات تتعلق بطرائق التحضير والدراسة (البزاز،113:1987).

وأشارت دراسة (اللبابيدي، 1976) إلى أن هناك عوامل عديدة تعيق التفوق الدراسي متمثلة في عدم الثقة وسوء التخطيط والتأثر بالمشتتات وتأجيل الواجبات المنزلية (اللبابيدي، 88:1979 – 91).

وهنـاك دراسـات عارضـت نتـائج الدراسـات السـابقة ومنهـا دراسـة (الصـراف، 1992) التي أشارت إلى انه لا يوجد تأثير للتفاعل بين عاملي الجنس والتخصص والتحصـيل الدراسـي علـى العـادات الدراسـية (الصـراف، 278:1992)، وأشـارت

الدراسات التي أجراها دوثر وهيوستن (Dathow&Houston,1981) ودراسة بارتيلوكس (Barrtilleaux,1972) إلى ان عادات الدراسة والاتجاهات نحوها التي قيست بواسطة مقياس العادات الدراسية والاتجاهات نحوها لم ترتبط ارتباطا ذا دلالة مع التحصيل الدراسي وان الاختبارات التحصيلية أكثر ثباتا في التنبؤ مقارنة بالاختبارات التي تقيس الميول والاتجاهات (الميتزل،218:1999).

وكما بينت دراسة سمث (Smith,1955) إلى ان العادات الدراسية لم ترتبط ارتباطا ذا دلالة مع معدلات الفصل الدراسي الأول (Ahmann&Clock,1955:853–855)، ويمكن أن نلخص مشكلة البحث فيما يأتي:

- انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وارتفاع نسب الرسوب لدى طالبات الصفوف الثانية في المرحلة المتوسطة، وهذا ما أشارت إليه إحصائية مديرية تربية الكرخ الثانية للعام الدراسي 1999/1998، إذ بلغت نسبة النجاح للدور الأول 43.17٪ ونسبة النجاح للدور الثاني 64.59٪، وفي ضوء هذه النتيجة وجدت الباحثة إن هذه المشكلة جديرة بالاهتمام والعناية اللازمتين، مما يستوجب دراستها دراسة علمية تكشف عن الأسباب التي أدت إليها.
- اختلاف نتائج الدراسات السابقة مما أثار الرغبة لدى الباحثة في دراسة العادات الدراسية ومحاولة الكشف عن العادات الدراسية السلبية والايجابية التي يمارسها طلبة الصفوف الثانية في المرحلة المتوسطة، مما حدى بالباحثة أن تصوغ مشكلة بحثها على النحو الآتي:

(هل للإرشاد تأثير في العادات الدراسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟)

أهمية البحث:

يعد التعلم أساسا من الأسس المهمة لتفسير السلوك في بساطته وتعقيده، وفي سويته واضطرابه، وبما أن السلوك هو محصلة تفاعل العوامل الوراثية (الفطرية) والبيئية المكتسبة، فإذا كانت العوامل الوراثية تحدد استعداد الكائن الحي، فان التعلم يحول هذا الاستعداد إلى أداء مميز ويكتسب الإنسان من خلاله الكثير من القيم والمهارات والعادات السلوكية وغير السلوكية (الفراوي، 94:1988)، وبما أن العادات استعداد مكتسب بالتعلم، فان العادات الدراسية تيسر للطالب عملية التعلم (هيوز،69:1959)، وهذا لا يعني ان إتباع العادات الدراسية السليمة بشكل عشوائي، بل مهارة يكتسبها الفرد عن طريق المران والتدريب، وهذا ما أكده بريس، حيث يرى ان تنمية العادات الدراسية الجيدة من الاهتمامات الرئيسة للإرشاد الطلابي لكونها عوامل فعالة في التحصيل الدراسي وبناء الشخصية المتوافقة (بريس،356:1954) (حسين،92:1985).

إن دراسة العادات الدراسية في مختلف المراحل الدراسية لم تنل الاهتمام المطلوب من قبل الباحثين، وأشارت الدراسات إلى ان الطلاب يحتاجون إلى من يرشدهم إلى أساليب المذاكرة الفعالة (رونتري،9:1980)، ويؤكد المعروف إلى أن دور المرشد التربوي يتمثل بتعويد الطالب على التركيز ولا يلتفت إلى آية مشتتات أخرى، لأن القدرة على المطالعة وميله الشديد إليها يجعله يستغرق فيها وينسى ما حوله، ويتم بتنظيم جدول الدراسة من قبل المرشد التربوي بحيث يجعله يوفق بين وقت الدراسة ووقت الراحة ويكون مستعدا لاستقبال خطوات المذاكرة الفعالة (المعروف، ب.ت:1).

وأيدت الدراسات هذا الاتجاه وجاءت النتائج معززة لذلك والتي أشارت نتائجها إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة الذين تعرضوا لبرنامج التدريب على العادات الدراسية (السامرائي،77:1995) (Creaser,1963:273).

وأما دراسة لينهن وآخرون (Lenehan&et.al,1994) والتي أشارت إلى أن البرامج الإرشادية التي تقدم للطلبة تساعد على تحسين تكيفهم الأكاديمي وتقلل من حالات التسرب بين الطلبة وتحسن من اتجاهاتهم نحو العمل المدرسي وتزيد من اهتمامهم بالنشاطات الفنية واللامنهجية (Lenehan&et.al,1994:461).

فإن معرفة العادات الدراسية التي يتبعها الطلبة أثناء الدرس تساعدنا على معرفة وتشخيص الطلبة المتفوقين والمتأخرين، وهذا ما أكده ديفيد وتسكا (David&Teska,1994) حيث أشارا إلى إمكانية التنبؤ بالنجاح الأكاديمي من خلال معرفة العادات الدراسية المتعلقة بتحضير الواجب البيتي وتنظيم الوقت المخصص للمذاكرة (David&Teska,1994:231)).

وهناك العديد من الطرائق المتبعة للمذاكرة، وتختلف هذه الطرق من طالب لأخر ومن مادة لأخرى (عيسوي،1974:440)، إلا أن بعضها يحتاج إلى وقت طويل وجهد كبير والبعض الأخر يحتاج إلى وقت اقصر وجهد اقل بإتباع المذاكرة الفعالة (أبو لبدة، 1987:39). وبذلك صار جليا لدى الجامعات أن الطلبة الذين تم تدريبهم على طرائق المذاكرة الفعالة حصلوا على درجات أعلى بأقل وقت وجهد في المذاكرة (مورغان،1974:40)، ولهذا بدأت الجامعات بتنظيم برامج عن كيفية المذاكرة وكتبت كتب عديدة عن أساليب المذاكرة (رونتري،1980:9)، وان إتباع الطالب للمذاكرة الفعالة يعود بالفائدة لأسباب عدة منها:

أ. كي ينجح نجاحا باهرا.

ب. كي يحصل على العلامات المرتفعة مما يعلي قدره وشأنه في نظره ونظر الآخرين، إذ أنها تكسبه هيبة واحترام وتحسن علاقاته بذويه وتجعلهم يسارعون إلى تلبيه طلباته.

ج. الشعور بالرضا والسعادة والتحرر من القلق والخوف من الرسوب.

د. تثري معلوماته وتغني شخصيته، مما تزيد من ثقته بنفسه (أبو لبدة، 1987:39)، ويمكن أن نلخص أهمية البحث بما يأتي:

1. تبرز أهمية البحث في كونه محاولة للكشف عن العادات الدراسية السلبية والايجابية التي يمارسها طلبة الصف الثاني المتوسط لتكون أساسا تبنى عليه البرامج الإرشادية وتتحدد على ضوئه الخدمات الإرشادية المناسبة المتمثلة في تنمية العادات الدراسية السليمة وتعديل العادات الدراسية غير السليمة من خلال البرنامج الإرشادي.
2. يساهم في تقديم خطة للإرشاد النفسي والتربوي لطلاب الصف الثاني المتوسط وتوجيه أنظار الآباء والمعلمين ليحيطوا علما بالعادات الدراسية السليمة والعمل على تنميتها.
3. يشارك في تطوير البرامج الإرشادية لهذه المرحلة بما يتناسب وميول وقابليات الطلاب من جهة وحاجات المجتمع وأهدافه من جهة أخرى.
4. يقدم دراسة علمية إلى وزارة التربية في هذا المجال وتساهم بدورها في تطوير خدمات الإرشاد في المرحلة المتوسطة.
5. تعد مرحلة المراهقة من المراحل المهمة التي يمر بها الطلبة، وهم في طريقهم إلى تحقيق النضج والتكامل، ومما لا شك فيه إن العمل مع الطلبة في مرحلة المراهقة له ميزاته وخصائصه، وهو بحد ذاته يحتاج إلى دراسة.
6. تأمل الباحثة من النتائج التي ستتوصل إليها من الدراسة أن تكون عونا في تقديم استنتاجات واقتراحات خاصة بالعادات الدراسية غير السليمة التي تضر بالطالب، وتهدر قسطا كبيرا من وقته وجهده، وتقدم مقترحات تربوية تساعد على تنمية العادات الدراسية السليمة وذلك لتقليل حالات الغش والرسوب والتسرب في جميع مستويات النظام التربوي وتحد من آثاره الضارة على المجتمع.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- الحدود البشرية: طلبة المرحلة المتوسطة ولكلا الجنسين.
- الحدود المكانية: المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2000/1999.
- الحدود العلمية: مقياس العادات الدراسية ومعدل التحصيل الدراسي.

هدف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على تأثير الإرشاد في العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف اشتقت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العادات الدراسية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

تحديد المصطلحات:

ستعرض الباحثة بعض التعريفات لأهم المصطلحات التي وردت في البحث وهي: الإرشاد والعادة والعادات الدراسية ولعب الدور والتحصيل الدراسي والمرحلة المتوسطة.

1) الإرشاد Counseling:

اختلف العلماء في تحديد مفهوم الإرشاد نظرا لاختلاف الأهداف والفلسفات والنظريات، فأستعمل مفهوم الإرشاد في مجالات واسعة ومعان مختلفة، ومن أبرز هذه التعريفات:

- الإرشاد – لغويا: جاءت من الفعل أرشد – يرشد– ارشادا– يرشد– رشدا، والرشد هو الصلاح خلاف الغي والظلال هو إصابة الصواب (خليل،1968:3).
- زهران 1980:

هو عملية واعية مستمرة ومخططة، تهدف إلى مساعدة وتشجيع الفرد لكي يعرف نفسه ويعرف الفرص المتاحة له ويحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهداف واضحة تكفل له تحقيق ذاته وتحقيق الصحة النفسية والسعادة مع نفسه ومع الاخرين في المجتمع (زهران،1980:28).

- جاسم 1978:

هو علاقة تفاعلية بين مرشد ومسترشد يهيئ المرشد من خلالها الجو النفسي والشروط المناسبة التي تمكن المسترشد من التغيير ليصبح قادرا على عمل الاختيارات وحل المشكلات التي تواجهه وتنمية نزعة الاستقلال لديه والقدرة على تحمل المسؤولية لكي يكون شخصا أفضل وعضوا نافعا في المستقبل (جاسم، 17:1978).

- تولبرت Tolbert 1959:

هو علاقة شخصية تحدث وجها لوجه بين شخصين وطرفاه المرشد والمسترشد، وفيها يتمكن المرشد من إيجاد موقف تعليمي، يمكن المسترشد من الاعتماد على نفسه في الوقت الحاضر والمستقبل (Tolbert,1959:3).

التعريف النظري للإرشاد– هو علاقة تفاعلية بين مرشد ومسترشد، وفيها يهيئ المرشد الأدوار لتجسد من خلالها العادات الدراسية السليمة بهدف تحسين التحصيل الدراسي وتمكينهم من الاعتماد على أنفسهم في حياتهم اليومية.

2) لعب الدور Role Playing وعرفه كل من:

- عبد الحميد 1995:

هو اللعب الذي يعتمد على محاكاة أفعال إنسانية محبوكة بصورة تقودها إلى أفعال وردود أفعال وتقود إلى صراع بين شخوص معينة، بحيث يصل الصراع إلى ذروة التعقيدات ليأتي بعدها حل للازمة (عبد الحميد،1995:7).

- غازي 1991:

هو الأسلوب الذي يستخدم التمثيل كوسيلة أدائية والتلقائية هي الصفة المميزة لهذا الأداء، كما أنها تجمع بين الإسقاط والتنفيس الانفعالي (سليمان، 408:1994).

- ميلر 1987:

هو تمثيل الأدوار وإعادة تمثيل الوقائع أي لعب المحاكاة ويكون الاهتمام فيه بإعادة أنماط من الأفعال التي شوهدت أو سُمِعَ عنها (ميلر،1987:208).

- ملص 1986:

هو اللعب الذي يؤديه الطفل تمثيليا بوجود مشرف قادر على أن يتيح الفرصة له ليبدع وليعبر عن ذاته وعما يدور حوله (ملص1986:185).

- ولتر Walter 1981:

هو طريقة معروفة وجذابة في التعلم باستخدام السلوك الواقعي في مواقف خيالية مما يؤدي إلى التفاعل الاجتماعي (Walter, 1981: 75).

- رزوق 1977:

هو ارتجال موجه للمشاهد غايته حمل الأشخاص على تمثيل تصرفاتهم في الحياة العادية، وهو طريقة في تشخيص مشكلات الشخصية وعلاجها، وشديدة القرب من الطرائق الاسقاطية، قوامها حمل الشخص على الاستفادة من التلقائية فوق مسرح وأمام جمهور من المشاهدين في بعض الحالات (رزوق،1977:89).

التعريف النظري لـ(لعب الدور) – هو النشاطات التي تؤديها الطالبات في التمثيليات المحددة ضمن البرنامج الإرشادي المعد لأغراض هذا البحث.

3) العادة **Habit**:

للعادة تعاريف عديدة، وان هذه التعاريف تدور حول فكرة مشتركة وهي إن العادة استعداد مكتسب بالتعلم، ومن هذه التعريفات:

- جلال 1980:

أي نشاط يقوم به الفرد بطريقة آلية وبسهولة نتيجة التكرار، وتتكون من أنماط حركية معروفة بصرف النظر عن الهدف من النشاط، وان كان البعض يرى فصل العادات عن النشاط الحركي، إلا أنها تشمل على أي نمط من السلوك المنتظم، كالشكوى المستمرة التي اعتاد عليها بعض الأفراد (جلال،1980:631-632).

- بركات 1979:

أي سلوك يقوم به الفرد بطريقة آلية وبسهولة نتيجة التكرار، وتتكون من انماط حركية معروفة بصرف النظر عن الهدف من السلوك (بركات، 248:1979).

- الحنفي 1978:

هي استجابة تلقائية لمواقف معينة مكتسبة نتيجة التكرار والتعلم وقد تكون حركية أو فكرية (الحنفي،1978: 341).

- عاقل1971:

هي صيغة مكتسبة من السلوك مثل مهارة حركية أو لفظية أو طريقة لعمل الأشياء أو طريقة في التفكير (عاقل،1971: 49).

4) العادات الدراسية **Study Habits**:

لقد ظهر مفهوم العادات الدراسية في العقد الثاني من القرن العشرين، ولأهميته أصبح موضوعا مهما في مجال البحوث والدراسات التربوية ولأهميته – كذلك – ظهر بأسماء متعددة ومختلفة، منها مفهوم (مهارات التعلم)، و(أساليب الاستذكار)، و(أساليب معالجة المعلومات)، و(أساليب التعلم) و(العادات الدراسية)، والذي أثبت هذا المفهوم فاعليته في التحصيل الدراسي الذي تهدف إليه عملية التعلم، وقد عرفها كل من:

- مرسي 1995:

هي مجموعة من المهارات التي تمكن الطلبة من الحصول على المعلومات (قراءة واستماعا وتنظيمها وفهمها ونقدها وتحليلها وتذكرها)، ويتم ذلك بسرعة

وكفاية ومن أمثلتها تحديد الأهداف، وتنظيم الوقت، والقدرة على التذكر، والاستماع، وتدوين الملاحظات، واستخدام مصادر المعلومات، وإستراتيجية الاستعداد أو اجتياز الاختبارات والاستذكار حسب خطة محددة والتلخيص وكتابة التقارير وأخذ الملاحظات وسرعة القراءة والفهم وتناسبها مع الغرض والمادة (الميزل،217:1999).

- الصراف 1992:

هي الممارسات السلوكية التي يستخدمها الطلبة والمتمثلة في الطرائق والأساليب والاستراتيجيات المختلفة في مذكراتهم اليومية ومذكراتهم للامتحان (الصراف، 264:1992).

- فطيم 1989:

هي المواظبة على انجاز الدروس والواجبات في مواعيدها دون تسويف مع استخدام إجراءات فعالة تؤدي إلى كفاية عالية في الاستذكار والتحصيل الأكاديمي، كما تقاس باستبانة عادات واتجاهات الاستذكار (فطيم، 122:1989).

- كود Good 1973:

هي طريقة الطلبة في الدراسة سواء أكانت بصورة منتظمة أو غير منتظمة، فعالة أو غير فعالة (Good,1973:532).

التعريف النظري للعادات الدراسية – هي الممارسات السلوكية المختلفة التي تتبعها الطالبات في التحضير اليومي أو التهيؤ والاستعداد للامتحان سواء كانت ايجابية أم سلبية.

التعريف الإجرائي للعادات الدراسية هي الطرائق التي تتبعها الطالبات في التحضير اليومي أو التهيؤ والاستعداد للامتحان وتمتاز بالثبات النسبي ويكشف عنها من خلال استجابات عينة الدراسة على مقياس العادات الدراسية المعد لأغراض هذا البحث.

5) التحصيل الدراسي Study Achievement عرفه كل من:

- القاعود وكرومي 1996:

هو ناتج ما يكتسبه الطالب من التعلم مباشرة ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها في اختبار التحصيل (القاعود وكرومي، 1996:175).

- فطيم 1989:

هو مقدار ما يحصله الطالب من خبرات ومهارات في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرا بالدرجات التي يحصل عليها نتيجة لأداء الاختبارات التحصيلية كما تحدد بالمعدل التراكمي (فطيم،1989:122).

- خير الله 1981:

هو التحصيل كما يقاس بالاختبارات التحصيلية الحالية في المدارس في نهاية العام الدراسي أو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات الطالب في جميع المواد الدراسية (خير الله،1981:76).

- الكناني 1979

هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات الدراسية المختلفة والتي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبارات أو تقديرات المدرسين أو كليهما (الكناني،1979:26).

- الحنفي 1978:

هو بلوغ مستوى معين من الكفاية، سواء في المدرسة أو الجامعة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معا (الحنفي، 1978: 11).

- جابلن Chaplin 1979:

هو مستوى معين من الانجاز في العمل المدرسي كما يقاس بالاختبارات المقننة أو بوساطة تقديرات المدرسين أو الاثنان معا (Chaplin,1979:55).

التعريف النظري للتحصيل الدراسي – هو كل ما يقوم به الطالب لتحقيق النجاح في العمل المدرسي مقاسه بأداء واجب معين أو بالاختبارات التحصيلية او تقديرات المدرسين أو الثلاثة معا.

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي– هو متوسط الدرجات التي تحصل عليها الطالبة من خلال الامتحانات الشهرية أو نصف السنة أو النهائية لجميع الدروس ما عدا درسي الفنية والرياضة.

6) المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة التي تتوسط مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتضم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين (12–15) سنة (وزارة التربية،1996: 7).

الفصل الثاني

الدراسة النظرية ودراسات سابقة

❖ القسم الأول- الإطار النظري

- أولا- العادات الدراسية
- ثانيا -النظريات التي فسرت العادات الدراسية
- ثالثا - لعب الدور
- مناقشة واستنتاجات

❖ القسم الثاني- دراسات سابقة

- أولا- دراسات عربية
- ثانيا- دراسات أجنبية
- مناقشة الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الدراسة النظرية ودراسات سابقة

أولاً: العادات الدراسية Study Habit

تشغل العادة منزلة كبيرة في حياة الفرد، لأنها تؤدي غرضا حيويا في حياة الفرد، فهي تساعده على التوافق مع المجتمع الخارجي بأقل جهد ممكن على الرغم من إجراء أكثرها يتم بطريقة آلية إلا أنها قابلة للتعديل. (صالح،1971:67)

وما الطريقة التي نأكل أو نشرب أو نخلع ملابسنا أو أسلوب التحية أو الوداع ما هي إلا عادات استقرت وثبتت بالتكرار، ويرى العلماء إن أكثر من 90٪ من إعمالنا وتصرفاتنا يمكن ردها إلى العادات (بركات،1979:249)، وبهذا لا يمكن إنكار تأثير البيئة في اكتساب العادات لأن التقليد والتشبه بالمثل العليا وتربية الأطفال عليها من الأمور المهمة في تكوين العادات.

ولقد أشار وليم جميس إلى ذلك بقوله: "إذا كان هدف التربية تشكيل السلوك فان العادات هي المادة التي يتشكل منها السلوك"، وبهذا تعتمد العادات في تكوينها على قوانين التعلم المختلفة وعلى الأساليب التربوية التي تتبع مع الطفل في نشأته الأولى، وبسبب الاختلافات الكبيرة في إمكانياته وهو طفل وبين الخبرات الاجتماعية الضخمة في بيئته فهو يحتاج إلى التعلم أكثر من أي كائن حي آخر (العثمان،1981:224– 225).

فالعادات استعداد مكتسب بالتعليم مما يجعل الفرد يقوم بأعماله ببذل مجهود بسيط، فالطالب الذي اعتاد على المطالعة في ساعة معينة فهو لا يبذل مجهودا إرادياً كبيراً عند البدء بالدراسة، كما انه لا يشعر بالضجر إلا نادرا (هيوز،1959:69).

وقد وجه العلماء العرب اهتمامهم إلى العادات الدراسية بوصفها الطريقة الفاعلة في التعلم ووجهوا طلاب العلم بضرورة تكوين عادات دراسية نافعة عند الدراسة فنجد مثلا الإمام الغزالي إذ أكد على أهمية أوقات الراحة للمتعلم بقوله ينبغي أن يؤذن للصبي بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح فيه من تعب الكتب بحيث لا يتعب في اللعب، فان منع الصبي من اللعب وإرهاقه في التعلم دائما يمت قلبه ويبغض عليه العيش (الحاج،1988:40)، ويتفق معه في هذا ابن جماعة، فقد أكد على أهمية أوقات الراحة للمتعلم بين ساعات الدرس، وذلك لان مدة الراحة التي أكد عليها تمنع ما يطلق عليه علماء النفس التعطيل الرجعي وهو تداخل التعلم اللاحق في التعلم السابق مما يؤدي إلى نسيان ما تم تعلمه، لذا يتعين على الطالب أن لا يبادر بتحصيل موضوع بعد أخر إلا بعد أن يأخذ مدة من الاستجمام الكافي (عبد العال،1985:185).

ويؤكد ابن سينا على الطريقة الفاعلة في التعلم بقوله: إن التعلم يتم بتكرار فعل الشيء مرارا كثيرة زمنا طويلا في أوقات متقاربة (العثمان، 1981:19)، ويتفق معه ابن جماعة بقوله: إن طالب العلم لا يقتصر في الحلقة على سماع درسه فقط، فان ذلك علامة قصور الهمة وعدم الفلاح وبطء التنبؤ بل يعتني بسائر الدروس المشروحة ضبطا وتعليقا، ويشارك أصحابها (عبد العال، 1985:168).

كما أوضح ابن جماعة تأثير الحالة البدنية وما يكون عليها الفرد من حالة الجوع أو الشبع فهو يدعو المتعلم إلى التخلص من الانفعالات الضارة قبل الأخذ في التعلم حتى يمكنه الإفادة منه فلا تتعطل وظائفه التعليمية بسببها وبهذا يقول: "ينبغي أن تدخل على الشيخ وقلبك فارغ من الشواغل وذهنك صاف لا في حالة غضب لينشرح صدرك وتعي ما تسمعه"(عبد العال،1985:191).

أما الزرنوجي فنصح المتعلم ان يسجل ما يسمع وما يقرا، وان يكتبه بصورة منتظمة، "من كتب شيئا قرأه"، وان يكررها ويحفظه حتى يتمكن منه (عثمان،1988:291).

وقد أثبتت الدراسات الحديثة ان كتابة الدرس تكشف بصورة دقيقة عن الأجزاء التي لم تستطع حفظها والتي تحتاج إلى عناية وتكرار، حيث يزداد التذكر بالمقارنة مع الطلاب الذين لا يتبعون ذلك الأسلوب أو المستمعين. وان الاستذكار بعد القراءة عملية جوهرية، فالقراءة بدون استذكار عملية مبتورة غير مأمونة العواقب ولو قرأ الطالب مرتين ثم استذكر ما قرأ لكان ذلك أفضل من قراءتها عشر دون استذكار، وبذلك فان التكرار يبعث في نفس المتعلم شعورا بالاطمئنان والرضا عن التقدم الذي أحرزه في التعلم (الحريقي،1993:339).

استنادا إلى ما تقدم ان العادات الدراسية السليمة أساس الحياة الدراسية، ومن خلاله يتعرف الطالب على نقاط الضعف والقوة لديه ويحقق له التفوق في التحصيل الدراسي ويزوده بالمعرفة والخبرات والمعلومات وتفسير المعلومات ليس في مجال الامتحانات فحسب بل في مضمار الحياة الطويل.

متطلبات المذاكرة الفعالة:

إن العادة لها دور كبير في حياة الفرد، ولاسيما الطلاب لثبوت فائدتها العلمية، فلابد أن يكون لكل طالب عادات دراسية نافعة في حياته الدراسية تبعده عن الحيرة والتشتت وتشعره بالرضا عما قدمه من خلال تحديد ما يأتي:

أ. الدافعية:

لابد من استثارة دافعية الطالب نحو المذاكرة وتتمثل بتكوين حماس للمطالعة (الدافعية) ولابد للدافع أن ينبع من الداخل حتى تصبح المذاكرة فعالة وتصبح المواد التي يميل إلى قراءتها محببة، ولكي ينمو الدافع لابد من وجود هدف يسعى إلى تحقيقه والمتمثل في أن يفكر في دخل أسرته وعمله وأسرته ومستقبله (نمو التفكير المستقبل)، كل هذه الأمور تعد دوافع خارجية ولكنها حوافز محركة للإنسان.

ب. مكان المذاكرة:

لابد للطالب ان يكون له مكان خاص بالمذاكرة، وإذا توافر هذا المكان فيفضل أن يكون بعيدا عن المشتتات كالصور والمجلات واللوحات والمذياع أو أي مشتات أخرى، ويفضل أن يكون فيه أثاث بسيط حتى يدرب الطالب على الاستعداد للعمل كلما جلس فيه، وان يحضر كل ما يحتاج إليه من لوازم الدراسية حتى لا يضطر إلى مغادرة مكان المذاكرة (ابو لبدة،1987:40– 41) (المعروف، ب.ت:1– 4)، وأما الجلسة الصحيحة للقراءة فتعني:

- إن المخ يستقبل تدفقا مناسبا من الهواء والدم، عندما يكون العمود الفقري العلوي مستقيما، وخاصة عند الرقبة، وتكون الرئتان والشريان الرئيس في الرقبة في وضعهما السليم، وهكذا يتمكن العقل من العمل بكفاءة.
- تدفق الطاقة الكهربائية في العمود الفقري يوفر أقصى طاقة عقلية لك، وان إتباع الجلسة المستقيمة تضمن استمرار الانحناءات الطبيعية للعمود الفقري وهذا يوفر أقصى طاقة ومرونة له، لذا سوف تقل الآلام أسفل الظهر والأكتاف.
- عندما يكون الجسد منتبها يكون العقل أيضا، وعندما يكون الجسد منصبا، سيدرك العقل أن هناك شيئا ما يحدث وعندما يميل الجسد للأمام أو للخلف فانه سوف يخبر مخك بواسطة الأذن الداخلية وجهاز التوازن المركب بها بان هذا هو وقت النوم وخاصة إذا مال رأسك ميلا كبيرا.
- تستطيع العين أن تستفيد من الرؤية المركزية ورؤية الحدود الخارجية، لذا يجب أن يكون بعد العين عن المادة المكتوبة حوالي 50سم.

ج. الإضاءة:

إن أفضل إضاءة للقراءة والدرس هو نور النهار، وعلى ذلك فكلما كان وضع المكتب قرب النافذة كلما كان أفضل، فإذا كان ذلك صعبا، أو إذا كان الجو يسوده الغيوم، فإن الضوء يجب أن يكون فوق أكتافنا معاكسا لليد التي تكتب بها حتى تتجنب الظلال.

د. جدول المذاكرة:

لابد للطالب إن يضع جدولا يوزع فيه أوقات المذاكرة بين المواد المختلفة وان يحدد أوقات للراحة وأوقات للمذاكرة حتى يساعد على استثمار أوقاته بجدية ويبعده عن المماطلة والتسويف (أبو لبدة،39:1987) (المعروف، ب.ت:1)، ويحقق له الفوائد الآتية:

- لن تنتاب الذاكرة نفس حالات الانحدار العميقة التي كانت عليها عند عدم اخذ قسط من الراحة.
- سيتوفر لك العديد من نقاط البداية والنهاية أثناء فترة الدراسة، بدلا من نقطتين سابقا تتسم فيها ذاكرتك بالكفاءة.
- عند اللجوء لفترات الراحة، أثناء فترة الدراسة، سوف ينتابك شعور بالاسترخاء، وذلك بشكل اكبر مما قد تكتسبه عند مواصلة القراءة بدون استراحة، فضلا عن الكفاءة العالية التي تطرأ على قدرتك على الفهم والاسترجاع.
- بما ان القدرة على الاسترجاع والشعور بالاسترخاء قد ازداد اثر الحصول على قسط من الراحة، فتزداد تبعا لذلك مقدرتك على استيعاب القسم التالي الذي تتناوله عند استئنافك للقراءة، أما الشخص الذي لا يحصل على فترات راحة، ففضلا عن شعوره بالإرهاق المتزايد، فسوف تتضاءل درجة تذكره لما تعلمه من قبل.

- تزداد كفاءة الذاكرة أثناء فترات الراحة بدلا من هبوط مستواها الفوري، وترجع تلك الطفرة بالذاكرة إلى طبيعة نصفي الدماغ في فض المشكلات لفترة من الزمن بعد استيعاب المعلومات أثناء فترة الدراسة، وبعد معاودة القراءة بعد فترة من الراحة، فستنضوي المعلومات طوع السيطرة بشكل أكثر وعي عما كانت عليه عند المواصلة للقراءة بلا راحة.

ولتيسير ذلك هناك أربعة طرق تساعد على البدء في العمل يعرضها بتلر وهوب، يمكن إيجازها فيما يلي:

- خلق جو مناسب للعمل – إن كثير من الأشياء تسبب إحباطا في مكان إستذكارك، هو أن تنظر حولك وتشعر أن المكان يبعث فيك الكآبة، فإجعل من هذا المكان جوا جذابا بطريقتك الخاصة، كوضع أشياء تستمتع بها، كالزهور مثلا، ويشمل ذلك المكتب الذي تعمل عليه.
- ضع فوائد الدراسة نصب عينيك – إذا أقدمت على أداء المهام الكبيرة، وشعرت بفتور حماستك المبدئية، وانخفضت قدرتك على أن تستجمع قواك لتبدأ هذه المهام فقرأ الفوائد التي ستجنيها من أداء هذه المهام، وستجد نفسك مدفوعا للعمل، وبصفة خاصة إذا كنت تشعر بشيء من الإحباط.
- ضع قائمة مسبقة للمهام المطلوبة – وهذه القائمة توضح لك من أين تبدأ، ولكن لا تكن مفرطا في طموحك، فحدد لنفسك أهدافا معينة يمكنك إنجازها بالفعل في الوقت المناسب، ثم قم بالأعمال الإضافية إذا كان هناك متسع من الوقت.

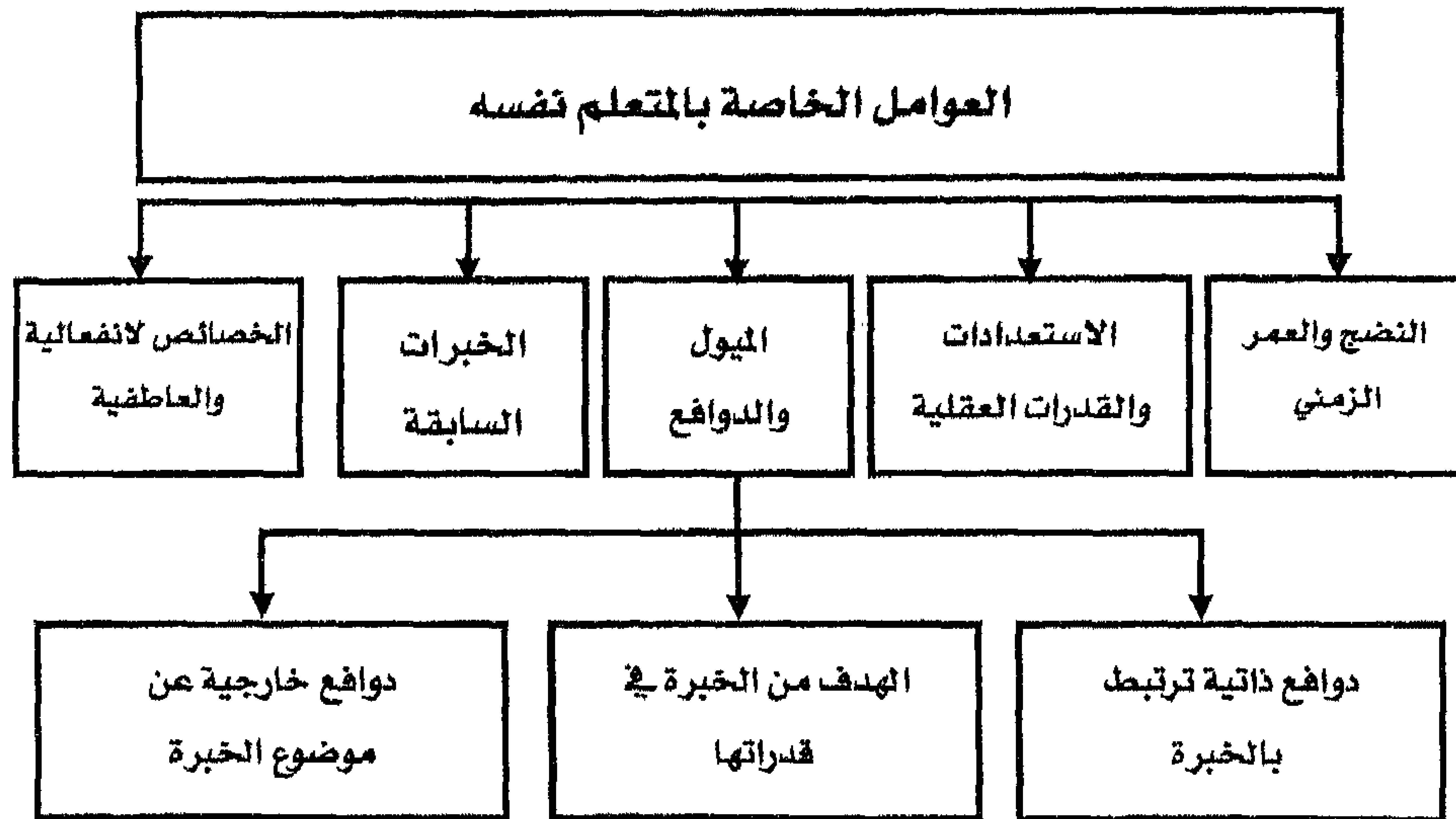
- أترك مناخ عملك جذابا للمرة الآتية – استغرق الدقائق الأخيرة للعمل في إعادة ترتيب المكان، والاستعداد للجلسة الآتية، وهو أفضل توقيت للتخطيط مقدما لما ستفعله فيما بعد، وأخيرا كافئ نفسك فورا على كل مدة إستذكار، تعمل الأشياء المفضلة لك، إذا ما كنت حققت الهدف في تلك

الفترة، لأن مفتاح النجاح في العمل هو أن تجعل المكافآت بسيطة وفورية، بعد العمل مباشرة، وليس قبله.

العوامل المؤثرة في العادات الدراسية:

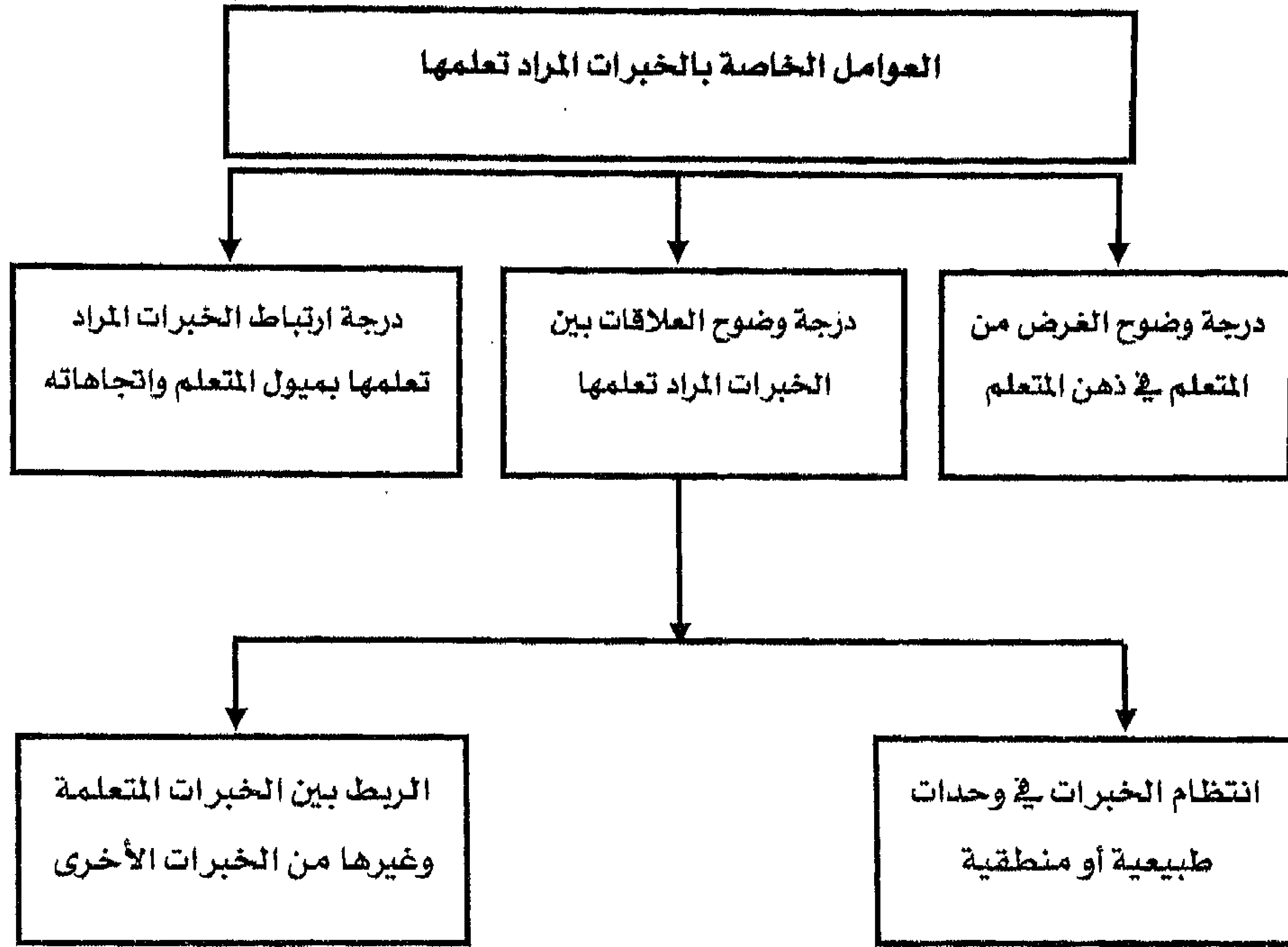
ويرى بعض العلماء مثل (Slavin,1996)، أن هناك عدة عوامل تؤثر في العادات الدراسية، وهي:

- عوامل خاصة بالمتعلم نفسه، التي تتضمن العمر الزمني والنضج العقلي والاستعدادات والميول والدوافع والخبرات السابقة والخصائص الانفعالية والعاطفية للمتعلم، ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي:



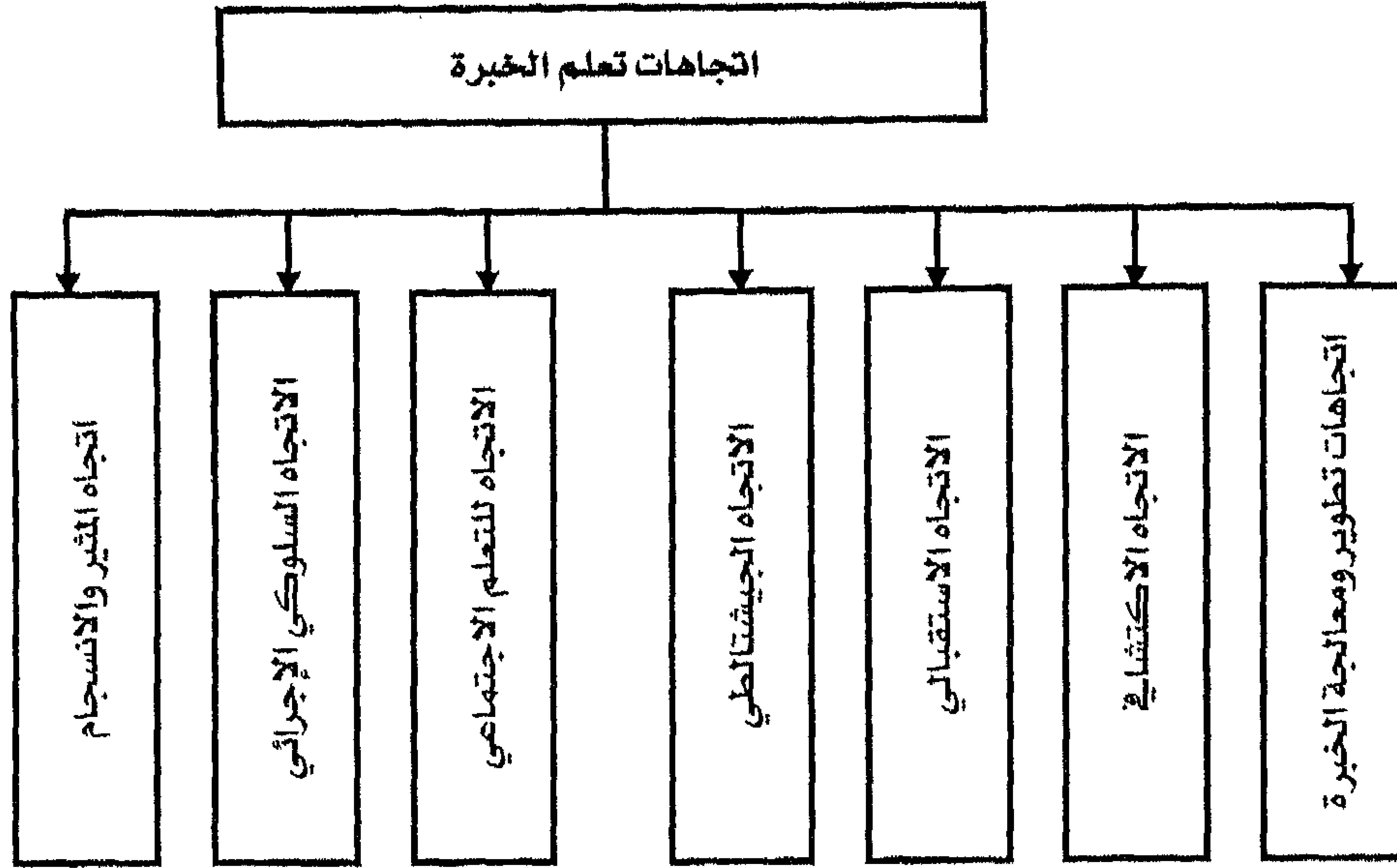
الشكل (1) يوضح العوامل الخاصة بالمتعلم (Slavin,1996: 180)

- عوامل خاصة بالخبرات المراد تعليمها، التي تتضمن وضوح الهدف، ودرجة العلاقات بين الخبرات، ودرجة ارتباط الخبرة بموضوع التعلم وميول المتعلم واتجاهاته، ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي:



الشكل (2) العوامل الخاصة بالخبرات المراد تعليمها
(Slavin,1990,P.200)

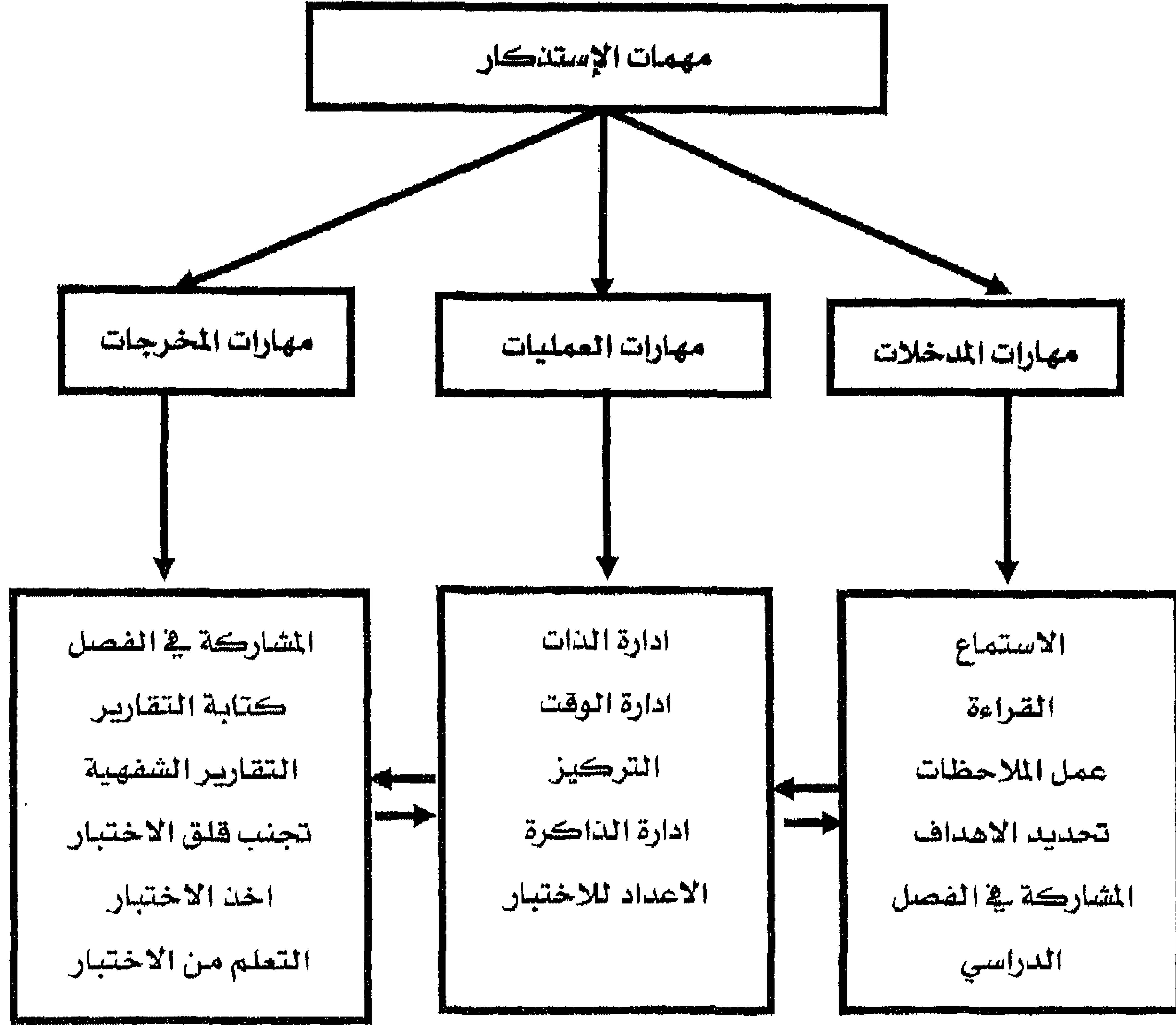
- عوامل خاصة بطريقة التعلم، والتي تتمثل باتجاهات المتعلم السائدة، وذلك إن لكل اتجاه خصائص تنعكس على طبيعة الخبرات التي تم تعلمها وخزنها (Slavin,1996: 181)، ويمكن توضيح ذلك بالشكل التالي:



الشكل (3) عوامل خاصة بطريقة التعلم (Slavin,1990:.200)

آليات وإستراتيجيات لمهارات الإستذكار:

قدم كل من لاكي وسميثرست (Luckie& Smethurst, 1998) آليات وإستراتيجيات لمهارات الإستذكار في إطار تصور وتنظيم يتفق والعملية العقلية المعرفية، بإعتبار أن الإستذكار أرقى العمليات العقلية المعرفية، وقسما مهارات الإستذكار على ثلاث مجموعات من المهارات، هي (مهارات المدخلات Input Skills، ومهارات العمليات Process Skills، ومهارات المخرجات Output Skills)، ويمكن تصور تلك المهارات بالشكل التخطيطي الآتي:



الشكل (4) تنظير مقترح لمنظومة الإستذكار الأساسية والعلاقات فيما بينها (رزق، 1999:7)

خطوات المذاكرة الفعالة:

بعد أن يوضع الطالب الجيد جدول المذاكرة وحدد مكان المذاكرة واستثارة دوافعه نحو المذاكرة، فلابد له أن يحدد أسلوب المذاكرة أو كيف تتم المذاكرة، لذا قام علماء النفس بأبحاث عديدة على آلاف الطلبة المقصرين دراسيا ليساعدوهم على النجاح الدراسي، وأخيرا توصل عالم النفس روبنسون Robinson من جامعة أوهايو بعد تجارب عديدة على إعداد غفيرة من الطلبة إلى طريقة المذاكرة الفعالة المسماة SQ3R وتتألف من خمسة خطوات، هي:

أولاً: التصفح أو الاستكشاف Survey

يتمثل بقيام الطالب قبل القراءة المفصلة لمحتويات الكتاب بقراءة العناوين الرئيسة لموضوعات الكتاب أو الفصل، والتي تعد مفاتيح مهمة لفهم ما يقرا وإذا دقق القارئ جيدا فسيجد أن معظم المؤلفين يقولون ما يريدون قوله، في السطر الأول أو الثاني من الفقرة، ثم يكتبون بقية الفقرة محاولين شرح ما جاء في مقدمتها فالعناوين والأسئلة والخلاصة والجداول والرسوم البيانية والإشكال الإيضاحية والصور والجمل البارزة أو المحددة أو المطبوعات بحرف اسود أو كبير أو مائل هي مفاتيح الفصل، وهي كل ما يحتاجه الطالب أو القارئ لاستكشاف ما يقرأ.

ثانياً: التساؤل Question

تفيد الأسئلة في التعرف على النقاط المهمة في الفصل، فهي تساعد المتعلم لأنها تجبره على التفكير فيما يريد أن يتعلمه، كما أنها تحدد موضوع التعلم، وتعينه في الذهن، وتجعل للقراءة هدفا إذا كان يقرا ليجيب عن سؤال. ويضع مؤلفو الكتب المدرسية أو الجامعية، أسئلة في بداية الفصل ليجاب عنها في الفصل نفسه، وقد يضعون في نهاية الفصل ليختبر نفسه، وفي بعض الأحيان يكتبون دليلا يحتوي على أسئلة وتمارين لتوجيه دراسة الطالب.

إن أسئلة المؤلف تعد موجهات للطالب لأسلوب دراسته، وكما يمكن من خلالها التعرف على النقاط والأفكار المهمة، وهناك أسئلة أخرى يضعها كان يحول بعض العناوين إلى أسئلة، وبدون الأسئلة سيخفق في تحقيق هدفه، إن إجابة التلميذ عن الأسئلة هي مفتاح النجاح لديه ومن هنا فانه بالإضافة إلى الفوائد التي ذكرت، فالأسئلة لها فوائد أخرى، هي:

- ❖ تبقي على الاهتمام بالمادة ومقاومة الشرود الذهني أو السرحان أو الاستغراق في أحلام اليقظة.
- ❖ تساعد الطالب على تقويم نفسه وإعادة المذاكرة إذا تطلب الأمر ذلك.

❖ تجعل الطالب فعالا ونشطا بدلا من أن يكون خاملا وسلبيا لأنه يتابع القراءة ليجيب عن سؤال.

ثالثاً: القراءة – اقرا Read

بعد التصفح والاستكشاف وقراءة الأسئلة سواء التي وضعت من قبل المؤلف أو من قبل الطالب نفسه، ينتقل الطالب إلى القراءة الجادة أو المقصودة لكي يفهم ويتذكر أو للاحتفاظ بها للامتحان أو للاستفادة منها في مواجهة المواقف الحياتية اليومية، أما عن كيفية القراءة فلا تقرأ كلمة كلمة، أو تتمتم أثناء القراءة أو تقرأ بصوت مسموع بل تقرأ قراءة صامتة، وبالعين، وان تكون القراءة للجملة بكاملها في نظرة خاطفة، وبإمكان الطالب أن يضع خطوطا تحت الأفكار المهمة، شرط أن تكون بعد القراءة الثانية، وعلى أن لا يغالي في وضع الخطوط لان فيها تشويش للذهن.

رابعاً: التسميع – سمع Recite

التسميع هو الوسيلة التي تؤكد على قدرة الطالب على تذكر المادة وتعرفه بأخطاء التذكر، ومع أن التسميع هو أهم خطوة في المذاكرة الفعالة، إلا أن كثير من الطلاب يهملونه لأنه يتطلب جهدا ويكشف لهم انجازاتهم الوهمية، إذ انه يكشف لهم أنهم لم يتعلموا شيئا ولا يتذكرون إلا قليلا.

وبعد التسميع يجري تقويم للجهود التي يبذلها الطالب في سبيل السيطرة على ما يقرأ، على أن يكون التسميع للمعنى، وليس للمبنى ويتم إجابة الطالب وليس بكلمات المؤلف باستثناء القواعد والقوانين والمعادلات والتعريفات ويكون التسميع بإحدى الطريقتين الأولى أما بإشاحة النظر عن الفقرة أو بقلب الكتاب ثم تسميع محتوى الفقرة ومقارنة ما تم تسميعه بما جاء في الكتاب للتعرف على الأخطاء والطريقة الثانية تتم بتلخيص الفقرة على ورقه وكتابة النقاط المهمة.

خامساً: المراجعة Review

عندما يتعلم الطالب شيئاً جديداً ولا يعيد مطالعته فانه سينسى الكثير منه بعد ساعات فلابد للطالب الجيد من إتباع الخطوات الآتية:

أ) المراجعة الأولى تكون بعد استذكار الشيء مباشره اي بعد الدرس مباشرة أو قبل الامتحان.

ب) يفضل ان تكون هناك مراجعتان بين المراجعه الاولى والاخيرة.

ج) سمع بعد المراجعة الثانية للتصحيح.

د) كرر المراجعة الثالثة لتثبيت التعلم.

ه) المراجعة الرابعة لاكتشاف النسيان.

و) يجب أن لا تكون المراجعة الأخيرة قبل الامتحان بدقائق أو في الساعات الأخيرة لأنها ترهق الأعصاب وتوترها. (الوراي، 1996:27) (ابو لبدة، 1987:40– 41) (المعروف، ب.ت:1– 4) (رونتري،1980:65)

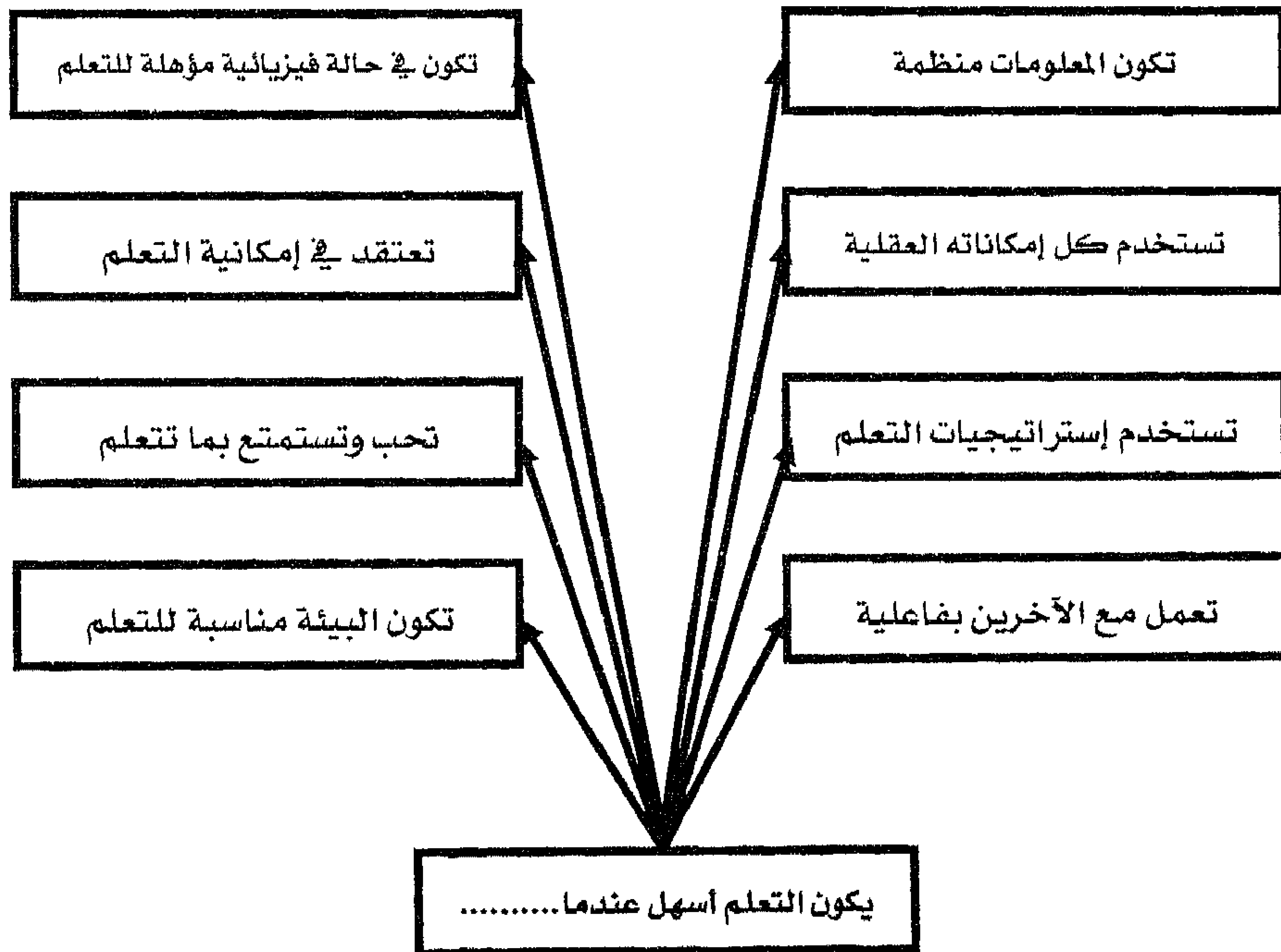
اقتراحات لتطوير التحصيل اعتمادا على العادات الدراسية:

يعرض كوتريل (Cotterll–1999) عدة إقتراحات، وكما يأتي:

- ❖ الوعي بما مطلوب منك، أو بما انت مكلف به Awarness of what is required – فمعرفة الفرد لما هو مكلف به والمتوقع منه يساعد في البحث عن وسائل تحقيقه.
- ❖ الثقة بما تفعل Confidence – يحتاج النجاح إلى أن يشعر الفرد بأنه يتعلم وينجز ويحصل، والعديد من الطلبة يزداد نجاحهم نتيجة لمرورهم بخبرات دراسية ناجحة، وشعورهم بالتفرد في أدائهم، وإذا كانت ليست لديهم أية فكرة عن مستوى ذكائهم.
- ❖ الألفة Familiarity– إذا كانت المهارات تتحسن بالتغذية الراجعة من الآخرين أو من الشخص نفسه بمراقبته لأدائه، ومعرفته نتيجة هذا الأداء، فإن

الفرد كلما استذكر دروسه كان خبيرا بالطرق المختصرة، واعيا بالمهارات الفرعية التي يحتاج اليها، يستطيع التركيز في الإستذكار مدة أطول، مؤديا للمهارات الفرعية والمهارة الكلية بشكل آلي وأفضل.

- الوعي بالذات وتقويمها Self–awareness and self–evaluation– فلكي يطور الفرد مهاراته يجب أن يعرف أولا أين هو منها؟ وما نقاط الضعف والقوة لديه فيها؟ وماذا يريد من الإنجاز والتحسن في تلك المهارات؟ والإستبصار بالذات يساعد على تقويم ما لديه من مهارات، أفضل من الاعتماد على تقويم الآخرين.
- الطرق والاستراتيجيات Methods and Strategies– يسهل الاستذكار الدروس والمقررات إذا كانت هناك استراتيجيات وطرق عمل سليمة ومنظمة لذلك، وهي ما تمثلها مهارات الاستذكار، وهناك عددُ من محددات سهولة وأفضلية التعلم، تتضمن بمجملها مهارات العادات الدراسية يوضحها الشكل الآتي:



الشكل (5) محددات التعلم الأسهل والأفضل) (رزق، 7:1999)

ثانيا: النظريات التي فسرت اكتساب العادات الدراسية

1) النظرية السلوكية Behaviour Theory:

يطلق على النظرية السلوكية أسم" نظرية المثير والاستجابة" وتعرف كذلك باسم نظرية التعلم (زهران،1980:90) والفكرة الأساسية في هذه النظرية هو السلوك كيف يتم السلوك وكيف يتغير وبما أن التعلم هو عملية تعديل أو تغيير في السلوك ولا يتم هذا التعديل ما لم يقوم الكائن الحي بنشاط معين (المعروف،1986:46) وعلى هذا الأساس فإن الإنسان يتعلم السلوك المرغوب فيه والسلوك غير المرغوب فيه من خلال تحديد السلوك المراد تغييره والظروف التي يظهر فيها وإعطاء الأمثلة والقدوة الحسنة سلوكيا (زهران،1980:94) وقد فسرت النظرية السلوكية إكتساب العادات الدراسية من خلال تركيزها على جملة مبادئ ومفاهيم ترتبط بالسلوك وهي:

- معظم سلوك الإنسان متعلم – يعني أن الفرد يتعلم العادات السلوكية السليمة، ويتعلم العادات غير السليمة، وان السلوك يمكن تعديله.
- المثير والأستجابة (Stimulus and Response)

فقد وجه السلوكيون عنايتهم في دراسة العلاقة بين المثير والاستجابة، ويرى السلوكيون أن لكل سلوك مثيرا وأن هناك علاقة بين المثير والاستجابة (المعروف،1986:52) ولقد ميّز سكنر(Skinner) بين نوعين من الاستجابات:

أ. استجابات ترتبط بمثيرات محددة في البيئة، أطلق عليها السلوك الاستجابي (Respondent Behavior).

ب. استجابات يقوم بها الكائن الحي دون أن تستصدرها مثيرات محددة مسبقا، أطلق عليها السلوك الإجرائي (Operant Behavior).

ج. التعزيز (Reinforcement) – هو العملية السلوكية التي تشتمل على السلوك مما يؤدي إلى زيادة احتمالات حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المشابهة والتعزيز نوعان هما:

أ) التعزيز الأيجابي (Positive Reinforcement)– وهو التعزيز الذي ينجم عنه نتائج ايجابية بالنسبة إلى الفرد.

ب) التعزيز السلبي (Negative Reinforcement) – وهو التعزيز الذي يعمل على إزالة أو إيقاف المثيرات السلبية المنفرة (الخطيب،37:1993).

ج) التعميم (Generalization)– إذا تعلم الفرد استجابة، وتكرر الموقف فأن الفرد ينزع إلى تعميم الاستجابة المتعلمة على استجابات تشبه الاستجابة المتعلمة (زهران، 93:1980).

اثر المرشد وفقاً للنظرية السلوكية:

1. على المرشد مراقبة سلوك المسترشد باستمرار، للوصول إلى فهم حقيقة شعوره، وتغيرها يحتاج إلى تدخل مباشر في سلوك المسترشد، وهذا التدخل يدعى (طريقة تعديل السلوك) (صالح، 1985 :163)
2. على المرشد إحداث جو ودي بينه وبين المسترشد ويساعد على تحديد الاهتمام الخاص الذي جعل المسترشد يأتي إلى الإرشاد (الحياني، 1989 :73)
3. إدراكه بأن السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم وقابل للتغيير.
4. توقيت التعزيز المناسب من قبل المرشد، عامل مساعد في تحديد السلوك المطلوب من المسترشد، وقدرته على استنتاج هذا السلوك المراد تعزيزه (خطاب،83:1986)

2) نظرية التحليل النفسي:

قدم فرويد "Freud" مسلمات أساسية حول الطبيعة الإنسانية ركز فيها على التفاعل بين العوامل البيئية والوراثية وتأثيرها في تكوين شخصية الطفل منذ

السنوات الأولى من حياة الإنسان بوصفها أهم السنوات في التأثير على سلوك الفرد في مراحل حياته المستقبلية.

فقد أشار فرويد في دراساته إلى مستويات الوعي الإنساني التي تؤثر في نمو الشخصية متمثلة بالشعور"Consciousness" الذي يعده العقل الواعي، إذ يقوم بوظائف التفكير والاستجابات الواعية لمتطلبات الحياة اليومية وقبل الشعور "Pre Consciousness" ويشتمل على الذكريات التي يمكن تذكرها بجهد قليل أما اللاشعور"Un Consciousness" فيعده فرويد "Freud" بأنه العنصر الأساسي في تحديد سلوك الإنسان. (الدباغ،1977:25)

وفي ضوء نظرية التحليل النفسي تم تفسير العادات الدراسية السليمة وغير السليمة من خلال الصراع بين الغرائز والمجتمع، وترى هورني "Horney" انه لا يقتصر تفسير الصراع على الناحية الغريزية فحسب بل يرتبط بحاجة الفرد إلى الأمن، وتعارض رغباته واتجاهاته مما يؤدي إلى حصول الصراع الداخلي المركزي (زهران،1980:115– 117).

إذ لابد من توجيه اهتمام المربين والموجهين لا بالإغراض والعمليات الدفاعية، وإنما بالأسباب التي تؤدي إلى السلوك الدفاعي (الحياني،1989:89)، لان الخبرات المدفونة، هي خبرات مخزونة لا يريد الفرد إظهارها حتى لا تهدد ذاته، وحتى لا يظهر بمظهر المذنب أمام الآخرين (قطامي،1998:83)

ويرى فرويد أنه بالإمكان تعديل العادات السلوكية للفرد باستخدام اسلوب لعب الدور إذ يمكن أن يتدرب الفرد على أن يهذب هذه الخبرات المخزونة لكي تظهر أكثر قبولا، ويتخلص منها بطريقة مهذبة، ودون تهديد أو إيقاع الأذى بالآخرين، ويمكن للفرد أن يصل إلى حالة من طرد المشاعر السلبية والوصول إلى حالة من التفريغ والاستواء والتكيف والصحة النفسية من خلال الأدوار التي يقوم بها (قطامي، 1998:83)، ويرى الكسندر "Alexander" ضرورة تهيئة جو آمن مرن

يستطيع فيه المسترشد تعديل عاداته السلوكية المرضية بسرعة (زهران،1980: 117).

3) نظرية السمات والعوامل Trait and Factor Theory:

تستند نظرية السمات والعوامل على العوامل المحددة التي تفسر السلوك الانساني والتي تمكن من تحديد سمات الشخص وترى هذه النظرية ان السلوك ينمو من خلال نضج السمات والعوامل من مرحلة الطفولة وحتى سن الرشد (المعروف،1986:122– 123)، والسمات هي أبعاد الشخصية التي يمكن قياسها لمعرفة خصائصها، ويستند العلماء إلى الحقائق الآتية في قياس السلوك وكما يلي:

أ) ثبات الشخصية واضطرادها، فالشخص يتصرف بالمواقف المتشابهة بشكل واحد، ولكن لكل منا عاداته التي لا تتغير.

ب) اختلاف الأفراد فيما بينهم في العادة، فالشخص الغاضب في مواقف معينة يختلف عن غضب شخص أخر في الموقف نفسه، وفي طريقة التعبير عنه، فكأن السمات هي عادات يمكن استثارتها في مواقف مختلفة (جلال، 1971:528– 529)، وفسرت نظرية السمات والعوامل اكتساب الفرد للعادات الدراسية من خلال تركيزها على عدة مسلمات هي:

- تسمح هذه النظرية بالملاحظة والوصف وتسمح بالقياس لإبعاد مختلفة من الشخصية.
- تعني هذه النظرية بالحاضر والمستقبل ولا تولي اهتماما كبيرا بماضي.
- تؤكد النظرية الوظائف الجوهرية للانا التي سماها البورت بالجوهر (الذات). (داود والعبيدي، 1990:142)

استنادا إلى ما تقدم فان البورت يؤكد أن الذات تؤدي وظيفتها بشكل يشتمل على جوانب الشخصية التي تعمل على الوحدة الداخلية وإعطاء الفرد شخصية متميزة.

4) نظرية المجال Field Theory:

يعد كيرت ليفين "Kurt Lewn" مؤسس نظرية المجال، والفكرة الأساسية في هذه النظرية أن إدراك موضوع ما يحدده المجال الإدراكي الكلي الذي يوجد فيه، وان الكل ليس مجرد مجموع الأجزاء، وان الجزء يتحدد بطبيعته الكل، وان الأجزاء تتكامل في وحدات كلية (زهران،96:1980).

أكد ليفين "Kurt Lewn" أهمية قوى المجال في تحديد السلوك، إذ أن الموقف الذي يواجه الكائن الحي مجال تؤثر فيه عدة متجهات وسلوكه هو محصلة هذه المتجهات (عاقل،227:1967)، وتتضمن القواعد الأساسية للنظرية بما يأتي:

أ) يجب أن يشتق السلوك من مجموعة حقائق متعايشة.
ب) هذه الحقائق المتعايشة لها صفة (المجال الديناميكي) بمعنى أن حال كل جزء من هذا المجال يتوقف على جزء أخر من المجال.
ج) السلوك لا يتوقف على الماضي أو المستقبل بل على الحاضر (عاقل، 167:1968).

إن التعلم في نظره عملية ديناميكية تتأثر بعدة عوامل داخلية خاصة بالفرد وخارجية بالبيئة، فالمجال الحيوي يحتوي على الشخص وبيئته السيكولوجية، فالتعلم لا يوجد بنوع واحد، بل أن هناك أربعة أنواع من التعلم:

أ) اكتساب الاتجاهات والقيم التي تعد عادات سلوكية يتم اكتسابها خلال تفاعل الفرد مع تراث البيئة.
ب) اكتساب طريقة التفكير حيث أن طرائق التفكير أنموذج للعادة السلوكية التي تؤثر في سلوك الفرد فتحدث تغيرا مضطردا بحسب طبيعة الخبرات المعرفية التي تم اكتسابها.
ج) اكتساب مهارات حركية يتم التعبير عنها بصورة عادات سلوكية.
د) اكتساب مميزات الجماعة ومثلهم ومبادئهم.(الغريب،202:1959)

ويرى ليفين "Kurt Lewn" إن اكتساب العادات الدراسية يتم من خلال:

أ) الإدراك – إن طبيعة ما يدركه الشخص تتقرر بحالة مجاله الادراكي أثناء لحظة الإدراك.

ب) تغير مفاهيم الفرد واتجاهاته– وهذا يتطلب تغيرا في ثقافته وفي قيمه، ويتم بإتاحة الفرصة للاختيار مما يتيح له تحقيق الهدف.

ج) التغير يتم خطوة خطوة (Step by Step) في إعادة التعلم– إذ ينظر إلى هذه الخطوات في إطار تغير تدريجي.

د) الاستبصار– يؤدي البحث عن حل مشكلة إلى إعادة تكوين المجال وإعادة تنظيم المعلومات مما يؤدي إلى حل يبدو وكأنه يأتي فجأة (زهران، 105:1980).

اثر المرشد وفقا لنظرية المجال:

1. الدخول إلى عالم المسترشد وفهم طريقة إدراكه.
2. عكس هذا الإدراك وطريقه تساعد المسترشد على إعادة تنظيم إدراكه للأمور.
3. فهم العلاقة بين عناصر البيئة وبين حياته ومشكلاته لإيجاد سبل الوصول إلى حل لها.
4. مساعدة المسترشد ليكتسب مرونة في نظرته إلى نفسه وبيئته، أي مرونة في مقاييسه وإرخاء جمود وعيه الداخلي بإنفتاحه إلى إدراك جديد لخبراته (الإمام، 102:1991)

5) نظرية الذات عند روجرز:

تهتم هذه النظرية بدراسة الذات بوصفها جوهر الشخصية وحجر الزاوية فيها، فالذات كينونة الفرد أو الشخص، وتتكون نتيجة التفاعل مع البيئة وتمتص

قيم الاخرين وتسعى إلى التوافق والاتزان والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات.

ونظرية الذات لكارل روجرز Rogers Self Theory هي احدث واشمل نظريات الذات لارتباطها بطريقة من اشهر طرائق الارشاد والعلاج النفسي، وهي طريقة الارشاد المتمركز حول المسترشد Client –Centred أو غير المباشر Non –Directive. (زهران،1980:80– 81)، ولا يعطي للمرشد أي دور توجيهي، بل يكون دوره مساعدة المسترشد للوصول إلى درجة النضج من خلال فحصه لذاته واستبصاره لنفسه، وبذلك فأنها تركز على الموقف الحالي للمسترشد وليس على الماضي.

وقد اعتمد روجرز على ثلاثة مفاهيم في بناء الشخصية تتمثل بما يأتي:

- الكائن العضوي– ان الانسان نسق كلي منظم، واي تغير في جزء من الاجزاء يؤثر على الاجزاء الاخرى، فالكائن العضوي كيان للفرد وسلوكه وافكاره وتصرفاته، فالدافع له هو النمو والتحرر من القيود كافة التي تقف في طريق النمو.
- المجال الظاهري– ان ما يدركه الفرد في المجال الظاهري هو الشيء المهم له وليس الواقع الفعلي لان ما يدركه الفرد واقعه.
- الذات – ان اهم ما تتكون منه الشخصية لدى روجرز هي الذات، والذات هي النواة، وتنشأ من التفاعل الحاصل بين الفرد وبيئته، وتميل إلى التكامل والانتماء إلى بعض القيم من خلال نموها (المعروف،1986:25– 26).

اثر المرشد وفقا لنظرية الذات:

1. ينبغي على المرشد النفسي التربوي أن يعد المسترشد هو محور العملية التربوية الإرشادية، لأن النظرية برمتها تقوم على الاعتقاد بأن المسترشد لديه من الإمكانيات التي تمكنه من تحقيق ذاته وتقرير مصيره وتحمل لمسؤوليته (الداهري، 1998:110).
2. مساعدة المسترشد على التغلب على مخاوفه مع التخلص من السلبيات التي يحملها ضد الإرشاد، وترسيخ ثقته بنفسه، والعمل على تنظيم حياته الراهنة (صالح،1985:283).
3. مساعدة المسترشد على أن يوافق بين مفهومه لذاته ولخبراته ليستطيع تأدية أعماله.
4. مساعدة المسترشد على النضج وإزالة العقبات التي تقف أمام تحقيقه لذاته (العزة،2000:113– 114).

6) نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

أشارت النظرية التي جاء بها (دولار وميلر Dollared & Miller) و(باندورا وولترز Bandura & Walters)، إن الطلاب يتعلمون الكثير من العادات الدراسية السليمة وغير السليمة عن طريق الملاحظة والتقليد وإتباع أنموذج معين، من خلال تركيزها على أهمية الدور الذي يلعبه الأفراد في أثناء تفاعلهم مع بعضهم البعض في عملية التعلم بالنمذجة، وقد حدد باندورا ثلاث فرضيات رئيسة للتعلم بالملاحظة هي:

- الكثير من التعلم الإنساني معرفي – إن الإنسان لديه القدرة على اكتساب التمثيل الرمزي أو المعرفي الذي يتضمن النظم اللغوية أو الصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية، وتتوقف قيمة هذا التمثيل في سلوك الإنسان على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزي والأحداث الخارجية.

- احد المصادر الرئيسة للتعلم الإنساني هو نتائج الاستجابات – عندما تحدث استجابة ما فإنها تؤدي إلى نتيجة ما ايجابية، أو سلبية أو محايدة تمارس تأثيراتها في رصد السلوك عند الفرد.
- التعلم يتم عن طريق الملاحظة – يكتسب الطفل الكثير من السلوك الإنساني عن طريق مراقبة ما يفعله الآخرون مثل القيم والاتجاهات والميول والخبرة والكثير من الانفعالات (غازدا جورج، 1986:160– 163).

كما يؤكد باندورا من خلال التعلم بالملاحظة أو التعلم بالأنموذج على وجود أربع حلقات متتالية في عملية التعلم هي:

1. الأنتباه والأكتساب Attention and Acquisition:

إن الانتباه إلى الأنموذج هو أول شرط في عملية التعلم القائم على الملاحظة، فلا يمكن أن يكون هناك تعلم دون انتباه، ويرى باندورا أن هناك متغيرين يؤثران على هذه العملية، هما: خصائص الملاحظ وخصائص الأنموذج (أبو جادوا، 223:2000) (غازدا جورج،164:1986).

2. الترميز والاحتفاظ وعمليات الاستبقاء Coding and Retention and Processing:

يعتمد التعلم بالملاحظة اعتمادا رئيسيا على نظامين من الأنظمة التمثيلية، هما: النظام التصوري (Imaginal) والنظام اللفظي (Verbal) حيث يبقى السلوك في حالة تخيل (Bandura,1977:25).

3. الأداء الحركي Performance:

ويتمثل بتحويل الرموز إلى سلوك خارجي فعلي فلابد من أداء الحركات وتسلم التغذية الراجعة (Feedback) لتعديل المهارات وصقلها في ضوء استجابات الآخرين (غازدا جورج،186:1986).

4. الدافعية Motivation:

تعد الدوافع من جملة القوى التي تهيئ السلوك إلى الحركة وتبعث الطاقة فيه، وهذه الدوافع يمكن الاستدلال عليها من السلوك ذاته (منصور، 109:1977)

إن عوامل الدافعية الرئيسة يجري حدوثها بفعل المكافأة والتعزيز، فإن الظرف الملائم لأكتساب سلوك معين لشخص ما، يحدث عندما يتم تعزيز سلوكه وبخلاف ذلك تجري معاقبته مما يؤدي إلى الكف السلوكي (غازدا جورج، 1986:166– 167)، ويمكن تقسيم التعلم بالنمذجة إلى:

أ) التعلم بالأنموذج الحسي (الحي)

ويتم ذلك من خلال ما يلاحظ المتعلم أنموذجا حيا أمامه ويحدث عادة في المواقف الاجتماعية في اكتساب القيم والعادات.

ب) التعلم بالأنموذج اللفظي:

يتم هذا النوع من التعلم عندما تحل الكلمات محل خبرات الأنموذج وتتمثل قيام الأنموذج بتقديم الأشارات اللفظية، وقد ينتجها الملاحظ نفسه.

ج) التعلم بالأنموذج الحي مقابل التعلم بالأنموذج الرمزي:

يكون على أساس حضور أو غياب الأنموذج ويشتمل على التعلم الرمزي مثل أشياء من قبيل التلفزيون أو السينما أو الكتب أو أي مصدر ينتج سلوكا يمكن محاكاته (ويتيج1981:68).

أثر المرشد وفقا لنظرية التعلم الاجتماعي:

1. إعطاء تعليمات لفظية من خلال ملاحظة الأنموذج والعمل على إثارة الدوافع والإهتمامات الشخصية للفرد الذي تحثه على التعليم.
2. يمكن أن تزداد القدرة على التعليم من خلال بعض الشروط الفعلية، كارتفاع الذكاء، وقدرة الشخص على تنظيم ذاته وبيئته (إبراهيم، 1987: 208)
3. إن الأنماط الجيدة من السلوك يمكن أن تكتسب حتى في غياب التعزيز الخارجي، أو تكتسب العديد من أنماط السلوك من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين، والنتائج المترتبة عليها، وكذلك أنماط تفاعلهم مع المتغيرات والمثيرات البيئية (الزيات، 1996: 364)

ثالثا: لعب الدور Role Playing

قام العالم مورينو "Moreno" في عام 1911 بعلاج أطفال ثم فصاميين بطريقته المسماة السيكودراما "Psychodrama" (ابو النيل،1985: 385)، وقد استفاد العالم كيلي من أسلوب العلاج بالتمثيلية النفسية "Psychodrama" لمورينو، والسيكودراما وسيلة تشخيصية تتمثل في انتخاب موقف يتباين عن موقفه الاعتيادي متمثلا بتحديد الموقف أو المشكلة ويحدد بعدها أسلوب التعامل مع الموقف أو المشكلة ثم يطلب منه أن يؤدي دورا مناقضا لدوره ويكون معبرا عن مشاعره وأفكاره المكبوتة، أو أن يطلب من احد أصدقائه تأدية الأدوار ومن ثم تليها مناقشة الأدوار التي مثلت، ويتم تحديد طرائق بديلة لمعالجة الموقف، فلعب الدور Role Playing في نظر العالم كيلي يتم وفق خطة مسبقة وليس عشوائيا (Engler,1985:340).

ويساعد لعب الدور الطفل على إكسابه فرصة للتدريب على ادوار إضافية كثيرة من خلال تعرفه على سلوكيات إنسانية ذات أنماط متعددة تمنه من فهم نفسه وفهم الآخرين وحل المشكلات واتخاذ القرارات (بوريني،1992: 75)، ولابد

للمعالج عند استخدامه أن يميز بينه وبين (السيوسودراما) من حيث الهدف والبنية من حيث:

أ. إن لعب الدور أكثر بنية من اللعب الدرامي، لعب الدور يدعو مجموعة من الطلاب لإعادة تمثيل موقف أنساني أمام بقية الصف في حين أن في اللعب التمثيلي لا يوجد مستمعون الكل مشتركون في اللعب.

ب. لعب الدور يتيح فرصة ممارسة وتحليل المشكلة، أما اللعب الدرامي فلا يحقق هذه الفرصة، لأن الأدوار مدونة والممثلون يقومون بأدوارهم ببساطة.

ج. في لعب الدور تكون المواقف ذات نهايات مفتوحة، أما في اللعب التمثيلي فإن الأدوار مدونة والممثلون يؤدون أدوارهم ببساطة (Welton & John ,1968: 291).

يمثل لعب الدور منهجا مهما من مناهج نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يقوم الطفل بمقتضاها أداء جوانب من المهارات الاجتماعية مما يزيد من فاعلية الأطفال على التفاعل الاجتماعي ويمثل طريقة جيدة لتحرير الأطفال من القلق الذي يتعرضون إليه في المواقف الحياتية (ابراهيم،345:1993)، فضلاً عن كونه أسلوباً تعليميا يتميز بقدرة وفاعلية في توضيح المفاهيم والمعلومات وتنمية المهارات والاتجاهات لان:

1. لعب الدور يقوم على المحاكاة وتقليد الفعل من خلال التفسير والتحليل وفهم الموقف الاجتماعي بعمق وإعداد مواقف جذابة ومسلية.
2. يستلزم لعب الدور التفاعل مع المشكلات من خلال الحركة (الفعل)، لان التمثيل لا يقوم بدون تحديد الحدث والإشكالية والموضوع.
3. لا يعد لعب الدور أداء عمل فحسب بل متعة، فالتلميذ يستمتع أكثر حينما يؤدي عملا بتلقائية التعبير.
4. يتضمن التمثيل عملية التفكير والمناقشة بين ما هو معروض وما هو مفهوم بهدف الإدراك والتوصل إلى النتائج لان هناك من يمثل ومن يشاهد.

5. يقوم التمثيل على تحقيق عملية التحرر من خلال الإسقاط والاندماج، إذ يتحرر الممثل (التلميذ) والمشاهد (التلميذ) من أشكال الخوف والكبت مما يؤدي إلى الكشف عن مشاعره الداخلية (القاعدود وكروي،149:1996).

وبذلك يتلائم لعب الدور مع نظريات علم النفس الحديث فعند لعب الدور يقوم بالعمليات الآتية (تحسس ما هو معلوم إلى ما هو مجهول وتكثيف ما هو محسوس من الأشياء المعاشه إلى الأشياء المتخيله) ويمنحه فرصة الشعور بقدرته على تقليد الآخرين والتعبير عن حركاتهم التي تساعد في تنمية عمليات الاكتشاف والاستنتاج والتفكير وتطويرها زيادة على ذلك يقود الطفل نحو الاتزان العاطفي والهدوء النفسي والتغلب على الاضطرابات عندما يسقط مشاعره على الدور أو الأنموذج الذي يقلده (عبد الرزاق وكرومي،39:1980).

ونظراً لأهمية لعب الدور فقد عده الفيلسوف (ادجار ديل) "Adger Dale" أحد وسائل اكتساب الخبرة عن طريق العمل بالمحسوس، ولأن الطفل يتخيل دورا من ادوار التمثيل أو شاهد زملائه يمثلون يشرك في كثير من الأحيان جميع حواسه وفي القليل يشرك ثلاث أو أربع حواس (السيد، 1988:85– 88)، ولكي ينجح المعالج في استخدام أسلوب لعب الدور فلابد من إتباع الخطوات الآتية:

1. عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من خلال نماذج تلفزيونية أو مرئية.
2. تشجيع الطفل على أداء الدور مع المعالج أو مساعدة مع طفل آخر أو مع دمى أو عرائس.
3. تصحيح الأداء وتوجيه انتباه الطفل لجوانب القصور فيه.
4. إعادة الأداء وتكراره إلى يتبين للمعالج إتقان الطفل له.
5. الممارسة الفعلية في مواقف حية لتعلم الخبرة الجديدة (ابراهيم، 116:1993).

وبالتمثيل يشعر الطفل انه أقوى وأكبر من إمكاناته مما يزيد من ثقته بنفسه ويرضى عما يقدمه من هزل ومرح ويهيئ الفرصة للتعلم وقهر الذات، أما الدور الذي يعيده أو يكرره فانه يشير إلى دلالة خاصة عند الطفل (الخوالدة، 65:1987).

إن ما يربط الفن باللعب هو قيام كل منهما على مبدأ حرية الاختيار، وعدم كون المرء مكرها على العمل مع الآخرين، فضلا عن قيام كل منهما بمهمتين أساسيتين هما التسلية والتعلم (ميلر،19:1987)، ولضمان نجاح أسلوب لعب الدور لابد من توافر الشروط الآتية:

1. أن تتميز الأدوار بالتلقائية والعفوية أكثر من التصنع والتكلف.
2. تخطيط الوقت، حتى لا يستغرق زمن الفعالية وقتا طويلا.
3. قيام عدد من الأعضاء بأداء الأدوار أمام الصف.
4. يمكن إعادة الأدوار أكثر من مرة وعلى شكل مجاميع أمام الصف.
5. اشتراك المعلم والطلاب في التخطيط واتخاذ القرارات حول الموضوعات التي يجب أن تمثل (Myers& Myers,1988:289– 290).
6. التدعيم تشجيع الطفل عند تأديته الأدوار (إبراهيم وآخرون،166:1993).
7. شعور الفرد ذاتيا بحاجته للعب الدور أي تطوعي لأنه يريد ذلك ولأنه إذا فهم الممثل ذلك أطلق انفعالاته بصدق خلال الدور (Cottele &Whitten,1978:147).
8. تقسيم المشاركين على مجموعات، كل مجموعة مؤلفة من (5– 10) أفراد (صباريني وغزاوي،128:1987).
9. استخلاص الاعمامات وتطبيقها في وضع مشابه (القاعدود وكروي، 155:1996)، إذ أن الاعمامات التي يتم التوصل إليها من خلال تبادل الأفكار بين الرفاق في جماعة تمثيل الأدوار لها تأثير أقوى في المستقبل من قيام شخص كبير بإسداء النصح كأن تكون الجماعة صالحة (Shaftel&Shaftel,1967:106)، وبذلك يحقق اللعب التمثيلي وظائف

كثيرة بالاضافة إلى المهارات الاجتماعية وتنمية الخيال، فينمي القدرة اللغوية ويساعد على تحقيق الرغبات بطريقة تعويضية، ويساعد على تحقيق الذات وتوثيق صلة التلاميذ مع بعضهم (بلقيس ومرعي،131:1982).

انواع لعب الأدوار:

أولاً: لعب الدور التلقائي

يعد أحد أساليب العلاج الجماعي غايته الاستزادة في استبصار الشخص ببعض المواقف والمشكلات عن طريق تلقائية التعبير الحر والاستغراق في دور معين وتكراره عدد من المرات حتى يصل الشخص إلى الاستبصار المناسب بأنفسهم ومشكلاتهم الخاصة (مغاريوس، 193:1969)، فأما في الصف فيمكن استخدام الدور التلقائي من خلال نشاطات حرة غير مخطط لها يقوم فيها الطلاب بلعب ادوار دون إعداد مسبق، ويمكن لهذا النوع من التمثيل التلقائي ان يثري خبراتهم ويشجعهم على الإبداع.

ثانياً: لعب الدور المخطط

يعد بمثابة نشاطات مخطط لها من قبل المعلم والطلاب وتتمثل في إعداد نصوص تمثيلية من قبل المعلم والطلاب معا، ويقوم الطلاب بتمثيل أدوارهم على وفق ما موجود في النص، وان السمة البارزة على هذا النوع من اللعب هو التعاون في التنظيم والتخطيط والتنفيذ (قطامي،87:1993).

ثالثا: التمثيل الصامت

هو التمثيل التعبيري الذي يعتمد على حركة أعضاء الجسم وتعبيرها من غير مصاحبة الكلام، وتكون المشاهد التمثيلية التي يقوم بتمثيلها الطلاب خالية من العقد والحل والمشاكل الثانوية وتعتمد على عنصر الإقناع في الحركة والإيماءة.

ويمكن أن تكون مصحوبة بالموسيقى وتتمثل بقيام المدرس بسرد قصة أو حادثة معينة، ويطلب من الطلبة أن يجسدوها بالحركات الجسمية (عبد الحميد وعبد الرزاق، 34:1984).

رابعاً: المسرحيات الإبداعية

هي المسرحيات التي تشرك الطلاب بشكل فعال في محاولة تأليفها بالتركيز على المحيط وتطور الشخصيات والأفكار والأمزجة والحبكة (قطامي، 98:1998).

مواصفات التمثيليات الخاصة بلعب الدور:

لابد أن تحقق التمثيلية الهدف العام للبرنامج وجزءا من الأهداف السلوكية وان تكون قريبة من الواقع وتلبي حاجات ومهارات ورغبات الطلبة، وان تكون مناسبة لغرفة الصف ويمكن استعمالها في الظروف الاعتيادية وان تكون قصيرة الجمل، ولا تحتاج لوقت طويل لإتقانها حتى لا يضيع الوقت (صباريني وغزاوي، 127:1987)، وبذلك يمكن أن نلخص مواصفاتها بما يأتي:

1. أن تكون مناسبة لسن الطلاب.
2. أن تكون مناسبة من حيث الوقت.
3. الحبكة.
4. التسلية.
5. الحوار واللغة.
6. مشاركة الطالبات المشاهدات في التمثيلية.
7. الحركة واستخدام المسرح الشامل (يوسف، ب.ت:12).
8. أن تكون البداية مشوقة والنهاية مرضية (الربيعي، 1999:17– 22).

وفيما يلي تفصيل ذلك:

1. أن تكون مناسبة لسن الطلاب:

عند كتابة تمثيلية ما يجب أن نراعي الخصائص العمرية التي يمر بها الطلاب حتى يعرف الكاتب الفئة العمرية التي يكتب إليها ولأجل تسهيل توصيل المعرفة إليهم وتحقيق الأهداف الخاصة بالتمثيلية، فقد قسم التربويون المراحل العمرية إلى ثلاثة مراحل، هي:

أولا– المرحلة العمرية الممتدة من (6– 9) سنة.

ثانيا– المرحلة العمرية الممتدة من (9– 12) سنة.

ثالثا– المرحلة العمرية الممتدة من (12– 18) سنة.

إن مرحلة (12– 18) سنة، هي مرحلة المراهقة أو هي كما يطلق البعض مرحلة الرومانسية الحافلة بالبهجة والسرور، وهي مرحلة الإقبال على القراءة، إذ تميل البنات لقراءة القصص التاريخية، أما البنين فيميلون لقراءة القصص الغرامية، إذ أن كثير من المثقفين ما زالوا يحتفظون بذكريات حية لقراءتهم أثناء مرحلة المراهقة (فيتوري،234:1973)، فضلا عن شعور المراهق بالحاجة إلى إثبات ذاته واستقلاله عن الآخرين متمثلا بالتمرد على الآخرين والتعبير عن الغضب بالاندماج إلى الخيال وأحلام اليقظة، وعليه عند كتابة التمثيلية أن تحدد مطالب النمو الخاصة لهذه المرحلة متمثلة بالنمو الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي لكي يسهل لأعضاء الجلسة الإرشادية فهم موضوعاتها.

2. أن تكون مناسبة من حيث الوقت:

وقت التمثيلية يجب أن لا يستغرق مدة طويلة حتى لا يبعث السأم والملل في نفوس الطلاب ويكون فرصة سانحة لهم بالشرود الذهني.

3. الحبكة:

يجب أن نراعي عند كتابة التمثيلية الخاصة بالبرنامج الإرشادي أن تدور حول شخصية رئيسة والابتعاد عن العقد الثانوية التي تسبب الخلط والازدواج لدى الطلبة، ولابد من مراعاة التتابع الزمني وعدم التنقل السريع في الزمان والمكان حتى نكون متفقين مع الخصائص النمائية لهذه المرحلة.

4. التسلية:

يعد عنصر المرح واللعب والتسلية من العناصر الأساسية التي تجلب انتباه الطالب وتدفعه إلى تكملة الاندماج بالتمثيلية، على أن لا يكون اللعب هو الهدف الأساسي وإلا انصرفت التمثيلية عن الهدف الأساسي الذي وضعت من اجله وأصبح شغل بال الطالب البحث عن الضحك فقط.

5. الحوار واللغة:

لكل مرحلة من المراحل العمرية التي يمر بها الطلبة لغة خاصة بها، ولابد هنا عند كتابة التمثيلية، أن نراعي الألفاظ المناسبة والمألوفة والابتعاد عن الكلمات الصعبة غير المفهومة، حتى نضمن فهم أعضاء الصف أو المشاركين في التمثيلية ما يدور فيها من أحداث.

6. مشاركة الطالبات المشاهدات في التمثيلية

إن اشتراك الطالبات في التمثيلية الإرشادية من خلال مناقشة أدوار زميلاتهن أو عن طريق طرح الأسئلة من قبل الممثل أو اشتراكهن في النداء على بعض الشخصيات كل هذا يجعل المتلقي عنصرا ايجابيا يربطه بالعرض ويثري خبراته.

7. **الحركة واستخدام عناصر المسرح الشامل:**

يفضل أن تكون التمثيلية مصحوبة بالموسيقى والحركات الإيقاعية مع مراعاة عدم المغالاة فيها.

8. **أن تكون البداية مشوقة والنهاية مرضية وسريعة:**

يجب أن تكون أحداث التمثيلية مشوقة من البداية وذلك لان عنصر التشويق والإثارة يثير انتباه المشاهد ويرسخ المشاهد في ذهنه، وأما نهاية التمثيلية يجب أن تكون سريعة وبشكل واضح، حتى لا يبعث السأم والملل في نفس المشاهد، ولأن الطالب لا يحتمل الانتظار طويلا لمعرفة النتائج (عبد الحميد وعبد الرزاق، 29:1984) (الربيعي،1999:17- 22)، وبذلك فأن الاستخدام الناجح للألعاب والتمثيليات يعتمد على الانتقاء الدقيق والاختيار الشامل لقيمها التربوية عند الممارسة الواقعية (براون،1983:295).

لقد أثبتت بحوث ودراسات عديدة أن إتباع أسلوب لعب الدور له نتائج ايجابية وذلك بتفوق المجموعة التي أتبعت هذا الأسلوب عن المجموعة التي لم تتبعها، ومن هذه البحوث.

- دراسة كيلي Kelly 1955- أجريت هذه الدراسة على طلبة المدارس المتوسطة حيث طلب منهم قراءة مقال يؤيد الاستخدام الأمثل للصور الهزلية، والتي كانوا لا يحبونها في الواقع وان النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن الطلبة احبوا الصور الهزلية وظفروا بقسط اكبر من التغير في سلوكهم .(Kelly,1955:116)
- دراسة ساراسونز Sarasons – أجريت الدراسة على الطلبة المهملين في الصف العام، وتم تدريبهم على المهارات الاجتماعية، باستخدام لعب الدور والنمذجة والتعليمات والتغذية الراجعة، وان النتائج التي افرزتها الدراسة: هي أن لعب

الدور يهيء أداة اضافية تساعد الطلبة على التغيير في سلوكهم (Kanfer& et.al,1980:184).

- دراسة العتيبي 1996– استهدفت الدراسة تصميم برنامج تعليمي في النشاط التمثيلي وقياس اثر البرنامج في مفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (112) طالب وطالبة، إذ قسمت العينة إلى مجموعة تجريبية ومجموعتين ضابطتين، وتم تكافؤ المجموعات للتغلب على المتغيرات قبل الدخول في البرنامج التمثيلي، وتم استخدام الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعتين الضابطتين في الاختبار البعدي وتفوق المجموعة التجريبية في الاختبار على درجاتها في الاختبار القبلي (العتيبي،1996).
- دراسة التاج 1998 – استهدفت الدراسة التعرف على اثر أسلوب لعب الأدوار في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ بطيء التعلم بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:
- لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية بين رتب درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مفهوم الذات.
- لا يوجد فرق ذو دلالة معنوية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى مفهوم الذات بعد تطبيق أسلوب لعب الدور.

تكونت العينة من (30) تلميذا من تلاميذ الصفين الثاني والثالث والرابع من التلاميذ بطيء التعلم الملتحقين بغرفة المصادر التابعة لمدرسة شجرة الدر الأساسية وهي من المدارس العادية الملحقة بها غرفة المصادر، وقد تم توزيع العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج لعب الأدوار في حين بقيت المجموعة الضابطة مرجعا للمقارنات، واستخدم مقياس مفهوم الذات المعدل للكيلاني وعباس أداتا للدراسة، ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم معامل ارتباط بيرسون واختبار مان وتني واختبار ولكوكسن ومعادلة سبيرمان براون

التصحيحية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية برنامج لعب الأدوار في تنمية مفهوم الذات لدى التلامذة بطيء التعلم (التاج،1998).

- دراسة العيثاوي 1998– استهدفت الدراسة التعرف على اثر الإرشاد باللعب في بعض المظاهر السلوكية غير السليمة لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (42) طفلا وطفلة واعدت الباحثة مقياس المظاهر السلوكية غير السليمة لأطفال الروضة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إعداد برنامج الإرشاد باللعب باستخدام ثلاثة انواع من اللعب (اللعب بالرمل والنمذجة ولعب الأدوار) ولتحليل النتائج إحصائيا تم استخدام اختبار مان وتني واختبار ولكوكسن ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال تغير سلوكهم بدرجة اكبر من الأطفال الذين لم يتعرضوا لأساليب اللعب الثلاثة.

إن تجارب كهذه تعطينا دليلا واضحا على أهمية أسلوب لعب الدور ونتائجه الايجابية ومهدت الطريق أمام الباحثة في استخدام هذا الأسلوب في البرنامج الإرشادي لتحسين العادات الدراسية.

مناقشة واستنتاجات:

إن النظريات التي فسرت اكتساب العادات الدراسية شأنها شأن النظريات الأخرى في علم النفس وتختلف هذه النظريات في تفسيرها لاكتساب العادات الدراسية ويرجع السبب في تباين النظريات هو أن كل نظرية تعتمد على ملاحظات ودراسات تجريبية وأساليب للعلاج تختلف بعضها عن البعض الأخر إذ تم إجراء بعضها في غرفة المعالجين كما في نظرية التحليل النفسي، أما البعض الآخر فعبر عنها من خلال الدراسات الإحصائية مثل نظرية السمات والعوامل.

وبعضها ركز على التعزيز وأثره في تعديل سلوك الفرد كما في النظرية السلوكية ونظرية المجال، وبعضها ركز على المحددات الشعورية واللاشعورية في تحديد سلوك الفرد كما في نظرية التحليل النفسي.

إن هناك اتفاقا ضمنيا بين هذه النظريات يشكل العمود الفقري لعملية اكتساب العادات السلوكية عند الإنسان وتضمن هذا الاتفاق:

1. إن هذه النظريات تتفق فيما بينها في أنها تسعى لتحقيق هدف واحد هو تحقيق الذات.
2. تتفق هذه النظريات في انه بالإمكان تعديل العادات السلوكية عند الإنسان من خلال استعمال وسائل دفاعية وأساليب للتوافق.
3. تتفق هذه النظريات فيما بينها على اشتراك الماضي بالحاضر والتأكيد على المستقبل.
4. تتفق هذه النظريات على ضرورة وجود علاقة ودية بين المرشد والمسترشد، وضرورة وجود جو نفسي سليم خال من التهديدات ويعمل على تحرير قوى التوافق والنمو لدى الفرد لتحقيق أقصى درجة ممكنة من الصحة النفسية.
5. تتفق هذه النظريات في نظريتها إلى التعلم بوصفه تغيرا في السلوك وانه بالإمكان تعديل العادات السلوكية عند الإنسان (المعروف،1986: 147-148).

وترى الباحثة ان نظرية التعلم الاجتماعي لها دور في عملية اكتساب العادات السلوكية بصورة عامة والعادات الدراسية بصورة خاصة.

إذ قدم كل من (دولارد وميلر وباندورا وولترز) أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي تفسيرا دقيقا عن اكتساب الطلاب للعادات الدراسية من خلال تفسيرهم للمؤثرات البيئية التي يتعرض إليها الطلاب والتي تيسر لهم اكتساب هذه العادات من خلال تركيز النظرية على:

- التعلم بالمشاهدة عن طريق الملاحظة.
- المواقف – أن تعرض الطالب للمواقف المتنوعة يعلمه الأدوار الاجتماعية، فإذا سلك سلوكا سيئا فيواجه المعارضة مما يدفعه إلى القيام بتعديل سلوكه.
- الأنموذج – انه يجعل من الآخرين المهمين أنموذجا له (جعنيني، 1999: 113).

وعلى وفق ما تقدم احتارت الباحثة نظرية التعلم الاجتماعي بأسلوب لعب الدور للأسباب الآتية:

1. لعب الدور يقوم على فرضية اللعب التثقيفية والتعليمية.
2. لعب الدور نشاط يقوم به ممثلون بأداء ادوار ويقوم أفراد آخرون بالمشاهدة.
3. يقوم الممثلون بتأدية أدوار تعكس مشاعرهم التي يريدون نقلها للآخرين.
4. يتبادل الممثلون أدوار الشخصيات ليساعدهم ذلك على مزيد من الفهم والتواصل.
5. تهيء مواقف لعب الدور فرصا للمواجهة والمناقشة والتحليل.
6. يفترض نشاط لعب الدور التفاعل الاجتماعي بين أفراد الصف أو المجموعات ممثلين أو مشاهدين.
7. لعب الدور هو حالة إعادة إبداع الموقف من جديد وإظهار المشاعر المحيطة.
8. لعب الدور هو موقف تعليمي يلاحظ الطلاب فيه مشاعرهم ويفهمون ويدركون ان مشاعر الطلاب تؤثر في سلوكهم وأداءهم.
9. لعب الدور يتعامل مع المشكلات عن طريق النشاط والحركة.
10. يمكن للمشاهدين ان يشاركوا في ادوار جريئة بهدف حل المشكلة التي يعالجها الممثلون.
11. يساعد نشاط لعب الدور على فهم واستيعاب وتقصي قيم الطالب الشخصية والاجتماعية واختيارها عن طريق ممارسة تحليل الذات.
12. يزود لعب الدور الطلاب بفرض الاختبار التجريبي للمفهومات والمعارف التي تتوافر لدى الطلاب (قطامي،1998:86– 87).

القسم الثاني: دراسات سابقة

أولاً: دراسات عربية

1. دراسة الربيعي 1999:

برنامج تعليمي في توظيف الدراما في المواد الدراسية للمرحلة الثانوية (دراسة تجريبية).

استهدفت الدراسة بناء برنامج تعليمي لتوظيف الدراما في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية وذلك للتعرف على مدى فائدته مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تدريس فن الكتابة للمسرح المدرسي.

تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة من أكاديمية الفنون الجميلة جامعة بغداد للعام الدراسي 1997– 1998 ولمرحلة الصف الرابع في قسم التربية الفنية.

اتبعت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبارين القبلي والبعدي، إذ تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج الدراما واما المجموعة الضابطة بقيت بدون برنامج، وأما مدة البرنامج، فكانت (5) أسابيع وتضمن البرنامج تمثيليات تخص أربع مواد دراسية من إعداد الباحثة.

ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم اختبار مان وتني واختبار ولكوكسن ومعادلة معامل السهولة ومعامل التمييز في التحليل الإحصائي، وتوصلت الدراسة إلى:

أ. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح البرنامج (الربيعي،1999:2– 114).

2. دراسة القاعود وكرومي 1996:

أثر التمثيل في تحصيل طلاب الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية.

استهدفت الدراسة تقصي طريقة التمثيل في تحصيل طلاب الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

أ. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب الصف الخامس في مبحث التربية الاجتماعية تعزى إلى طريقة التدريس (التمثيل، التقليدية).
ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلاب الصف الخامس نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية تعزى إلى طريقة التدريس (التمثيل، التقليدية).

تكونت عينة الدراسة من (268) طالبا من طلبة الصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم في منطقة اربد الأولى، وتم اختيار (8) شعب وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، اذ ضمت المجموعة الأولى من (4) شعب تعلمت بطريقة التمثيل والمجموعة الثانية تألفت من (4) شعب تعلمت بالطريقة التقليدية، وتم استخدام أداتين هما اختبار التحصيل من إعدادهما ومقياس الاتجاهات نحو البيئة (إعداد الصباريني).

ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم الاختبار التائي وتحليل التباين الأحادي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ. تفوق الطلبة الذين تعلموا بطريقة التمثيل عن نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة التقليدية في مجال التحصيل.

ب. إن اتجاهات الطلبة نحو البيئة قد تحسنت أكثر عند الذين تعلموا بطريقة التمثيل عما هو عليه عند الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية (القاعود وكرومي، 1996:147– 166).

3. دراسة الماضي 1994:

أثر أسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية.

استهدفت الدراسة التعرف على أثر أسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية.

تكونت عينة الدراسة من (81) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في بغداد، واتبعت الباحثة التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة، واستمرت مدة تقديم البرنامج (10) أسابيع.

وتم استخدام اختبار تحصيلي في قواعد اللغة العربية، ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي والنسبة المئوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ. تفوق تلامذة المجموعة التجريبية على تلامذة المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة (0.05).

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل البنات اللاتي تم تدريسهن بأسلوب الدور التمثيلي ومتوسط تحصيل البنين الذين درسوا بالطريقة نفسها (الماضي، 1994:2– 52).

4. دراسة ملحم 1994:

برنامج مقترح لتطوير مهارات الاستذكار الجيد لدى طلبة مرحلة الدراسة الثانوية في الأردن.

استهدفت الدراسة تحسين المظاهر السلبية لاستذكار طلبة مرحلة الدراسة الثانوية من خلال تطبيق برنامج إرشادي مقترح من اجل تطوير مهارات الاستذكار لديهم.

تكونت عينة الدراسة من (96) طالبا وطالبة، يمثلون أربع شعب دراسية من الصف الثاني بفرعيه العلمي والأدبي ومن كلا الجنسين.

ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود اتجاه نحو ارتفاع في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة حسب النتائج التي أظهرتها نتائج امتحان الدراسة الثانوية العامة للفصل الدراسي الثاني مقارنة بنتائج امتحان الدراسة الثانوية العامة للفصل الدراسي الأول (ملحم، 1994:37- 63).

5. دراسة فطيم 1989:

العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية.

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية.

تكونت عينة الدراسة من (90) طالبا وطالبة وبواقع (30 ذكور،60 إناث) من كلية البحرين الجامعية للعلوم والآداب والتربية.

ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ. وجود علاقة ارتباطية دالة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، اذ تراوحت معاملات الارتباط للطالبات بين (0.27– 0.96) و(0.46– 1.55) للطلاب.

ب. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث ولصالح الإناث ولا سيما في الجانب العملي أي عادة الاستذكار إذ بلغ متوسط درجات الطالبات (95.5) و(43.6) للطلاب.

ج. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدلات التراكمية للطلاب والطالبات ولصالح الطالبات (فطيم، 1989:113– 133).

6. دراسة الجنابي 1989:

أثر الإرشاد المباشر في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأولى لقسم العلوم التربوية والنفسية.

استهدفت الدراسة التعرف على أثر الإرشاد المباشر في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأولى لقسم العلوم التربوية والنفسية في جامعة الموصل.

تكونت عينة الدراسة من (20) طالبا وطالبة من ذوي التحصيل الواطئ واتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة، وتم تقسيم العينة على مجموعتين تألفت المجموعة الأولى من (10) طلاب وطالبات تعرضت لبرنامج الإرشاد والمجموعة الثانية تألفت من (10) طلاب وطالبات بقيت

بدون ارشاد، واستمرت التجربة ثلاثة أشهر ونصف، إذ بلغ عدد الجلسات الإرشادية (27) جلسة، بواقع جلستين في كل أسبوع، واستغرقت كل جلسة (45) دقيقة.

اعتمد الباحث على نتائج امتحان الفصل الأول لمعرفة الطلبة من ذوي التحصيل الواطئ لتحديد المجموعتين ومن ثم طبق اختبار رافن للذكاء، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

ب. ازدياد تحصيل الطلبة الذين تم إرشادهم مباشرة عن متوسط تحصيل الطلبة الذين لم يتم إرشادهم وبفروق ذات دلالة إحصائية لكل مادة من المواد الدراسية (الجنابي،1989:94– 97).

7. دراسة معالي 1986:

تصميم برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية واستقصاء فعاليته في تحسين التكيف الأكاديمي لطلبة الجامعة من ذوي التكيف المنخفض

استهدفت الدراسة بناء برنامج إرشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية واستقصاء فعاليته في تحسين التكيف الأكاديمي والمهارات الدراسية والمعدل التراكمي لطلبة الجامعة.

تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية للعام الدراسي 1986/1985 من الطلبة الذين حصلوا على أوطأ الدرجات على اختبار بورو للتكيف الأكاديمي، وتم تقسيم العينة على ثلاث مجموعات، تألفت كل مجموعة من (20) طالبا وطالبة، واستمر تطبيق البرنامج (7) أسابيع، واعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية:

أ. قائمة مسح العادات الدراسية لـ(براون وهولتزمن) للاختبار القبلي والبعدي لتحديد مدى الحسن في العادات الدراسية.

ب. معدلات الطلبة في الفصلين الأول والثاني كمقياس قبلي وبعدي لتحديد مدى الحسن في التحصيل الدراسي.

ج. اختبار بورو للتكيف الأكاديمي كمقياس قبلي وبعدي لتحديد مدى الحسن في التكيف الأكاديمي.

ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم المتوسط الحسابي والتباين واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات التكيف الأكاديمي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الإحصائية.

ب. أظهرت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت تدريبا على المهارات الدراسية والمجموعة الضابطة.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية التي شاهدت أفلاما عن المهن.

د. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات الطلاب على اختبار المهارات الدراسية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث.

ه. أظهرت نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة.

و. إن البرنامج كان فعالا في تحسين المعدل التراكمي لأفراد المجموعات الثلاث (معالي،1989:338).

8. دراسة رضا 1974 دراسة تجريبية في:

تأثير الإرشاد على التحصيل المدرسي في الصف السادس الابتدائي.

استهدفت الدراسة التعرف على تأثير الإرشاد على التحصيل المدرسي في الصف السادس الابتدائي، وشخصت الدراسة مشكلة الرسوب وانخفاض التحصيل الدراسي كونها من المشكلات التي يعاني منها الطلبة، واشتق الباحث من الهدف الفرضيتين الآتيتين:

أ. الإرشاد يرفع نسب النجاح.

ب. الإرشاد يرفع درجات التحصيل.

تكونت عينة الدراسة من (94) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي قسموا عشوائيا على مجموعتين، المجموعة الأولى تألفت من (24) تلميذا لتمثل المجموعة التجريبية، وأما المجموعة الثانية فتألفت من (70) تلميذا لتمثل المجموعة الضابطة، وتم اختيار التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تعرضت تعرضت المجموعة التجريبية لبرنامج الإرشاد، أما المجموعة الضابطة فبقيت بدون تدريب، واستمرت التجربة أربعة أشهر، بواقع جلسة في كل أسبوع، سواء كانت جلسة إرشاد فردي أو جماعي.

ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات التي استخدمت كمحكات بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ولم تتحقق أية فرضية من الفرضيتين المشار إليها (رضا، 1974).

ثانياً: دراسات أجنبية

1) دراسة نيل Neal 1990:

أثر البرنامج المنهجي لتدريس ادارة الضبط وحل المشكلات في التحصيل والدافعية وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

استهدفت الدراسة التعرف على أثر البرنامج المنهجي لتدريس إدارة الضبط وحل المشكلات في التحصيل والدافعية وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

تكونت عينة الدراسة من (140) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرسة من مدارس وسط المسيسبي، اتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، حيث قدم للمجموعة التجريبية برنامج إرشادي لتدعيم اختبار التحصيل والدافعية وتقدير الذات بعد قام الباحث بتدريب المعلمين على تطبيق منهاج مدرسي لبرنامج بيست "Best" في حين بقيت المجموعة الضابطة على حالها تتلقى منهاجا عاديا في المدة نفسها واستمر البرنامج لمدة (8) أسابيع، وأما أدوات الدراسة التي اعتمدت في البحث، هي:

أ) الاختبارات الشاملة للمهارات الدراسية التي يرمز لها (TBS).

ب) استفتاء كوبر سمث (Cooper Smith) لتقدير الذات الذي يرمز له ب (CSET).

ج) استفتاء الدافعية الذاتية لدى الأطفال الذي يرمز له بـ (CAMI).

ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم تحليل التغاير، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تلقوا برنامج بيست "Best" وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين تلقوا البرنامج العادي.

ب) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجال القراءة والتحصيل.

ج) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال القراءة والدافعية وفقا لمتغير الجنس (Neal,1990:3529).

2) دراسة فرنسس Francis 1985:

أثر الإرشاد الجماعي في العادات الدراسية والاتجاهات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المبتدئين والمتضررين اقتصاديا.

استهدفت الدراسة التعرف على أثر الإرشاد الجماعي في العادات الدراسية والاتجاهات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المبتدئين والمتضررين اقتصاديا، والمقبولين في برنامج (Seek) والمدرجين في برنامج التربية التطورية.

تكونت عينة الدراسة من (24) طالبا وطالبة، اتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي، إذ تلقت المجموعة التجريبية إرشادا جماعيا في مهارات العادات الدراسية، أما المجموعة الضابطة تلقت إرشادا جماعيا أكاديميا.

تم استعمال مقياس تينسي "Tennessee" لمفهوم الذات ومقياس براون وهولتزمن "Brown, Holtzman" للعادات الدراسية والاتجاهات ومعدلات المرحلة

الدراسية، ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم تحليل التباين المتعدد"Monava"، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

لا توجد اختلافات مهمة بين المجموعة التجريبية والضابطة في المتغيرات المحددة للدراسة (Francis,1985:3280).

3) دراسة جاكوبي Jacoby 1982:

تأثير البرامج التربوية للآباء على الأداء الأكاديمي والعادات الدراسية للتلاميذ في التحضير للواجب البيتي.

استهدفت الدراسة التعرف على تأثير البرامج التربوية للآباء على الأداء الأكاديمي والعادات الدراسية للتلاميذ في التحضير للواجب البيتي في مادة القراءة والرياضيات.

تكونت عينة الدراسة من (80) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية الممتدة من الصف الثاني إلى السادس في مركز هنري لإيواء وتوطين العوائل وكما شملت آبائهم أيضا.

قام الباحث بإعداد برنامجين بالاعتماد على النظرية السلوكية للعالم سكنر "Skiner" في إعداد البرنامج (PAT) ونظرية التعلم الاجتماعي في إعداد البرنامج الثاني (LM)، واستعمل الباحث اختبارات"Me Grew–Hill" للمهارات الدراسية في القراءة والرياضيات ومقياس البيئة الدراسية وتقويم المدرس للانجاز الأكاديمي لمعرفة تأثير البرنامجين، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أ) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين، تتعلق بدرجات القراءة والانجاز بالرياضيات في الأشهر الستة لما بعد انتهاء البرنامجين.

ب) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التلاميذ الخاضعين لبرنامج (PAT) ضمن تقويم المدرس للانجاز الأكاديمي.

ج) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعتين في عدد من المشكلات أثناء التحضير للواجبات المدرسية أو الدراسة خلال انتهاء البرنامج أو في مدة الأشهر الستة بعد انتهاء البرنامج (Jacoby,1982:65– A).

4) دراسة جون هل 1978 Joun Hall:

أثر الإرشاد الجماعي على تطوير مفهوم الذات والأداء الأكاديمي ومستوى القراءة.

استهدفت الدراسة التعرف على اثر الإرشاد الجماعي على تطوير مفهوم الذات والأداء الأكاديمي ومستوى القراءة.

تكونت عينة الدراسة من (40) طالبا وطالبة، واتبع الباحث التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، اذ قسمت العينة على مجموعتين، المجموعة الأولى تألفت من (20) طالبا وطالبة لتمثل المجموعة التجريبية وبواقع (10) طلاب و(10) طالبات، وانقسمت المجموعة التجريبية على مجموعتين فرعيتين، كل مجموعة تضم (5) طلاب و(5) طالبات، وأما المجموعة الضابطة كوفئت مع المجموعة التجريبية في المتغيرات المحددة للبحث.

أجرى الباحث اختبار قبلي وبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتضمن اختبار مفهوم الذات، التحصيل الدراسي، وتم تحديد مستوى القراءة على نتائج اختبار الصفين التاسع والعاشر، وأما درجات المعدل العام، فتم تحديدها على أساس الأسابيع الأثنى عشر الأولى من الفصل الأول في كل من الصفين العاشر والحادي عشر.

طبق الباحث أسلوب الإرشاد الجماعي على المجموعة التجريبية، واستغرقت الجلسة الإرشادية ساعة في الأسبوع، ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم الاختبار

التائي ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط عال بين مفهوم الذات ومستوى القراءة ومعدل درجات المرحلة وان الخبرات الصفية غير العادية لها اثر واضح على مفهوم الذات (Joun Hall,1978:1332).

5) دراسة روبياك Robyak 1973:

استهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين ثلاث مجموعات من الطلبة الجامعيين في استخدامهم لعادات الاستذكار الجيدة من خلال برنامج تدريبي أعد لهذا الغرض.

تكونت عينة الدراسة من (149) طالبا وطالبة قسموا على ثلاث مجاميع، المجموعة الأولى تكونت من (70) طالبا وطالبة اخضعوا للتدريب على عادات الاستذكار الجيدة، والمجموعة الثانية تكونت من (29) طالبا وطالبة لم يخضعوا للتدريب ولكنهم ممن يعانون من مشكلات تتعلق بعادات الاستذكار والمجموعة الثانية تكونت من (50) طالبا وطالبة لم يخضعوا للتدريب ولكنهم ممن لا يعانون من أي مشكلة تتعلق بعادات الاستذكار، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

إن المجموعة التي التحقت بالبرنامج الخاص بالتدريب على عادات ومهارات الاستذكار تميزت بدرجات أعلى في المقررات الدراسية وكذلك في تغلبها على مشكلات التوافق الدراسي دون احتياجها إلى مساعدة الآخرين (فطيم، 1989:119– 120).

6) دراسة برجس واخرون Briggs 1971

تعديل العادات الدراسية وتاثيرها على الاداء الاكاديمي كهدف سلوكي

استهدفت الدراسة التعرف على تأثير طريقة العلاج التي احتوت على التكيف النفسي مع تقنية الدراسة المشهورة لروبنسون (القواعد العامة للاستذكار الفعال) على الاداء الاكاديمي للطلاب.

تكونت عينة الدراسة من (20) طالبة في الصف الاول من كلية الفنون الحرة للبنات، واتبع التصميم التجريبي الخاص بالمجموعتين التجريبية والضابطة، اذ قسمت العينة على مجموعتين "A.B"، وتكونت كل مجموعة من (10) طالبات تم تعريضهن إلى برنامج خاص اثناء مدة التوجيه الصيفي، وكل مجموعة تقسم عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، فأصبحت أربع مجموعات تمثلت بمجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين، واستمرت التجربة (5) أسابيع، وضعت المجموعات التجريبية تحت برنامج السيطرة المحفزة ومدته (3) أسابيع، اذ يتم توافر غرف مريحة خالية من الازعاجات، ويعطى الطلبة حرية الاختيار في ترك الدراسة عند الشعور بالضجر، والموضوعات التي طرحت في البرنامج لها صلة وثيقة بالموضوعات الدراسية، وتعتمد على مبدأ "بريماك"، وفي البرنامج تدرب الطالبة على ان تضع جدولا للمذاكرة وبذلك يزيد من اقبال الطالبة على المذاكرة، واما في الاسبوعين الاخريين، فيتم تعريضهن لبرنامج روبنسون (القواعد العامة للاستذكار)، ولتحليل النتائج احصائيا استخدم التحليل العاملي لايجاد الفروقات بين المجموعات التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الاتية:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معدل الدرجات بين المجموعات التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة (0.05) ولصالح المجموعات التجريبية.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معدل الدرجات بين المجموعة التجريبية التي انتظمت في البرنامج الصيفي والمجموعة التجريبية التي لم تنتظم في البرنامج.

وبذلك أكدت الدراسة فعالية البرنامج في تحسن العادات الدراسية الخاطئة (Briggs,1971:347– 350) .

7) دراسة لايت والكساكوس 1970 Light &Alexakes

اثر الارشاد الفردي والجماعي في العادات الدراسية للطلاب

استهدفت الدراسة التعرف على اثر الإرشاد الفردي والجماعي في العادات الدراسية لطلاب المدرسة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا، قسموا عشوائيا على ثلاث مجموعات، كل مجموعة تألفت من (10) طلاب، وتم استعمال ثلاثة أساليب للمعالجة، تمثلت بأسلوب الإرشاد الفردي وأسلوب الإرشاد الجماعي وأسلوب شروط الضبط.

وزع استبيان العادات الدراسية لـ (رن) "Wrenn" على أفراد العينة، وطلب من المدرسين أن يقدروا أفراد العينة على مقياس تقدير يتكون من عشرين فقرة، واستعملت هذه المقاييس قبل الإرشاد وبعده.

ولتحليل النتائج إحصائيا استخدم الاختبار التائي وتحليل التباين، وقد تم حساب ثبات تقديرات المدرسين باستعمال تحليل التباين لـ(ونر) "Winer".

أما فيما يتعلق بموضوعات جلسات الإرشاد الجماعي فكانت حول علاقات الطالب بالمدرسين وعلاقته بالأقران والاصدقاء وعلى المشكلات التي يواجهونها داخل الأسرة، وبذلك ساعد المرشد الطلاب على زيادة فهمهم لأنفسهم وعلى تقبلهم للمسؤولية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

زيادة تقديرات الطلاب على استبيان العادات الدراسية، كما ظهرت زيادة تقديرات المدرسين للطلاب (Light &Alexakes,1970:450– 454).

8) دراسة وول Woal 1964:

برنامج الإرشاد الجماعي في المدارس الثانوية.

استهدفت الدراسة معرفة دور الإرشاد الجماعي في تحسين العادات الدراسية في المدارس الإعدادية، ونظم الباحث لهذا الغرض (28) جلسة إرشادية جماعية وبواقع جلسة واحدة أسبوعيا، فضلا عن الإرشاد الفردي الذي تراوح بين (2– 5) مرات، واستعملت تقارير الطلاب القبلية والبعدية مقاييس للتكيف، وتوصلت الدراسة إلى أن أسلوب الإرشاد الجماعي المتبع في البرنامج قد حسن من التحصيل الدراسي للطلبة وانه وسيلة مهمة لتحسين واقع التكيف المدرسي (جاسم، 47:1978).

مناقشة الدراسات السابقة:

أطلعت الباحثة على ما توافر لديها من دراسات سابقة تتعلق بموضوع بحثها الحالي، وقد استفادت منها فيما يتعلق بتأثير الإرشاد في تنمية العادات الدراسية وتحسين التحصيل الدراسي، وستقتصر مناقشة الدراسات السابقة فيما له علاقة مباشرة بموضوع بحثها الحالي والمتغيرات المعتمدة فيه (الإرشاد، العادات الدراسية، التحصيل الدراسي).

- لاحظت الباحثة أن الدراسات السابقة تبحث في خمسة محاور هي تأثير الإرشاد في التحصيل الدراسي وتأثير الإرشاد في العادات الدراسية وتأثير الإرشاد في العادات الدراسية والتحصيل الدراسي والعلاقة بين العادات الدراسية والتحصيل الدراسي وتأثير البرامج الإرشادية للآباء على العادات الدراسية والتحصيل الدراسي للأبناء، أما البحث الحالي فقد غطى المحاور الأربعة، أما المحور الخامس فلا يختلف كثيرا عن المحور الثالث، فقد استفادت من نتائجه في تحليل ومناقشة نتائج البحث الحالي.

- عينة البحث – لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من طلبة المرحلة الابتدائية والإعدادية والجامعية، أما عينة الدراسة الحالية أجريت على عينة من طلبة الصف الثاني المتوسط.
- أدوات البحث – أما فيما يتعلق بأدوات البحث التي تم أستخدامها من قبل الدراسات السابقة، لاحظت الباحثة أن عددا من الباحثين أستخدم مقاييس جاهزة في حين لجأ البعض الآخر إلى أعداد أدواتهم الخاصة بدراساتهم وذلك مما أفاد الباحثة في أعداد أداتها وبرنامجها الخاص بالدراسة.
- الوسائل الإحصائية –لاحظت الباحثة أن أغلب الدراسات اعتمدت في تحليل بياناتها وتفسيرها عددا من الوسائل الإحصائية منها الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وتحليل التباين وبعضها اعتمد على الاختبارات اللامعلمية مثل اختبار مان وتني واختبار ولكوكسن واختبار مربع كا^2 وذلك مما أفاد الباحثة في اختيار وسائلها الإحصائية.
- منهجية الدراسات –اما فيما يتعلق بمنهجية الدراسات السابقة التي تم اعتمادها في القسم الثاني من الفصل الثاني، لاحظت الباحثة إن الدراسات السابقة تدور في محورين، تضمن المحور الأول الدراسات التي تناولت الارشاد في برامجها مثل دراسة (الجنابي،1989) ودراسة (ملحم، 1994) ودراسة (معالي، 1986) ودراسة (رضا، 1974) ودراسة نيل (Neal,1990) ودراسة والكساكوس (Light&Alexakes,1970) ودراسة برجس (Briggis,1971) ودراسة جاكوبي (Jacoby,1982) ودراسة فرنسس (Francis,1985) ودراسة (Robyak,1973)، أما المحور الثاني تضمن الدراسات التي تناولت لعب الدور في برامجها كأسلوب ارشادي مثل دراسة (الربيعي،1999) ودراسة (القاعود وكرومي، 1996) ودراسة (الماضي،1994)
- النتائج – لما كانت أهداف الدراسات متباينة فان النتائج ستكون متباينة، فقد أظهرت دراسة (الربيعي،1999) ودراسة (القاعود وكرومي، 1996) ودراسة (الماضي،1994) ودراسة نيل (Neal,1990) إلى أن الإرشاد بأسلوب لعب الدور يؤثر في التحصيل الدراسي. وأما دراسة (ملحم، 1994)، وأما دراسة (فطيم،1989) فقد توصلت إلى علاقة العادات الدراسية بالتحصيل الدراسي وتوصلت دراسة (الجنابي،1989) ودراسة (معالي، 1986) ودراسة

(Robyak,1973) ودراسة برجس (Briggis,1971) ودراسة والكساكوس (Light &Alexakes,1970) إلى أن البرنامج الإرشادي كان فعالا في تحسين المعدل التراكمي للأفراد والعادات الدراسية، في حين توصلت دراسة (رضا،1974) إلى أن الإرشاد لم يؤثر في تحصيل واتفق مع دراسة فرنسس (Francis,1985) التي توصلت إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في المتغيرات المدروسة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته



- التصميم التجريبي
- أولا: تحديد العادات الدراسية وبناء إدارة لقياسها.
- ثانيا: عينة الدراسة التجريبية وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ثالثا: بناء وتطبيق البرنامج الإرشادي.
- رابعا: التطبيق البعدي للمقياس.
- خامسا: الوسائل الإحصائية.



الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل عرضا للمنهجية التي اعتمدها البحث من حيث التصميم التجريبي واختيار العينة وبناء أدوات البحث والتطبيق التجريبي وبناء البرنامج والوسائل الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في معالجة البيانات تحقيقا لأهداف البحث وعلى النحو الآتي:

التصميم التجريبي:

بما أن هدف البحث هو التعرف على تأثير الإرشاد في العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، فإن تحقيق هذا الهدف يستلزم تصميما تجريبيا خاصا، وقد استخدمت الباحثة التصميم التجريبي (ذا الاختبار القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة، إذ تم استعمال مجموعتين في الوقت نفسه، مجموعة تجريبية تعرضت لبرنامج الإرشاد ومجموعة ضابطة تركت بدون برنامج واستخدمت كمرجع للمقارنات وكما هو موضح في الشكل الآتي:

مجاميع البحث الثلاث	اختبار قبلي	البرنامج	اختبار بعدي
Γ1	O_1	X_1	O_2
R_2	O_1		O_2

حيث أن : X^1 = البرنامج الارشادي

Γ1 = المجموعة التجريبية

R_2 = المجموعة الضابطة

O_1 = الأختبار القبلي (درجات مقياس العادات الدراسية– معدل التحصيل الدرسي لامتحان الشهر الاول)

O_2 = الأختبار البعدي (درجات مقياس العادات الدراسية– معدل التحصيل الدرسي لامتحان نصف السنة)

وتضمن خطة البحث في تنفيذ هذا التصميم ما يأتي:

- أولا– تحديد العادات الدراسية وبناء أداة لقياسها.
- ثانيا– عينة الدراسة التجريبية وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.
- ثالثا– بناء وتطبيق البرنامج الإرشادي.
- رابعا– التطبيق البعدي للمقياس.
- خامسا– الوسائل الإحصائية.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: تحديد العادات الدراسية وبناء أداة لقياسها

لغرض التعرف على العادات الدراسية لدى طالبة الصف الثاني المتوسط، قامت الباحثة ببناء أداة لقياس العادات الدراسية، وكما يلي:

الدراسة الاستطلاعية:

تم اختيار(3) مدارس متوسطة عشوائيا من بين المدارس التابعة لمديرات التربية في مركز محافظة بغداد/ الكرخ (الاولى،الثانية)، بواقع مدرستين من مديرية تربية الكرخ الثانية وهي متوسطة المارد العربي للبنين ومتوسطة ولادة بنت المستكفي للبنات وثانوية الحارثية للبنات من مديرية تربية الكرخ الاولى، وبواقع شعبة واحدة عشوائيا من شعب الصف الثاني من كل مدرسة وكان عدد الطلبة (120) طالبا وطالبة.

وزع على أفراد العينة، استبيان استطلاعي مفتوح وتضمن السؤال الآتي:

س: ما طريقتك المفضلة في المذاكرة؟ ملحق رقم (1)

وفي ضوء إجابات هذه العينة، تم تحديد عدد من الفقرات، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ضمن هذا المجال مثل:

- مقياس العمر 1971 لقياس العادات الدراسية لطلبة جامعة بغداد.
- استبيان الرحيم 1984 لأساليب التهيؤ للامتحان.
- استبيان العيسوي 1984 لعادات الاستذكار لطلبة الجامعة.
- مقياس السامرائي والهيازعي 1986 لقياس العادات الدراسية لطلبة الجامعة.
- مقياس حسن 1986 لقياس العادات الدراسية لطلبة المرحلة الإعدادية.
- مقياس برون وهولتزمن 1989 لقياس العادات الدراسية لطلبة المرحلة الإعدادية (النسخة المعرية).
- مقياس ناجي 1990 لقياس العادات الدراسية لطالبات كلية التربية للبنات.
- مقياس السامرائي1994 لقياس العادات الدراسية لطلبة المرحلة الإعدادية.
- مقياس الوراي 1996 لقياس العادات الدراسية لطلبة الجامعة.

تم تحديد (110) فقرة، تمثل العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. ملحق رقم (2).

الصدق Validity:

من الشروط المهمة التي يجب أن تتوافر في أدوات القياس الصدق (Validity) وصدق المقياس هو أن وسيلة القياس تفيد فعلا في قياس الأهداف التي وضعت من أجلها (Stanley, 1975: 215) وتوجد أنواع من الصدق، وأن طبيعة البحث والغرض منه تحدد نوع الصدق المقبول (جابر،1973: 271) ولغرض التحقق

من هذه الخصية في أداة البحث، فقد اعتمدت الباحثة الإجراءات الآتية لإيجاد صدق المقياس.

الصدق الظاهري Face Validity:

يشير ايبل (Ebel,1972) إلى أن الطريقة المفضلة للتأكد من هذا النوع من الصدق، يتم بعرض الأداة على عينة من المختصين في المجال للحكم على مدى كون الفقرات ممثلة للصفة المراد قياسها (Ebel,1972: 555)، فقد عرض المقياس مع تعليماته بصيغته الأولية على لجنة من الخبراء[1] وهم خبراء في التربية وعلم النفس والقياس النفسي، وقد أبدوا رأيهم حول الفقرات من حيث:

- صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس.
- وضوح التعليمات.
- إجراء التعديلات بالحذف والإضافة ملحق رقم (2).

وفي ضوء آراء المحكمين عن المقياس، تم قبول الفقرات التي حصلت على نسبة أتفاق 80٪ فأكثر وحذفت (30) فقرة لم تحصل على نسبة اتفاق والجدول (1) يوضح ذلك.

(1) لجنة المحكمين حسب الألقاب العلمية

- أ. د. خليل ابراهيم رسول / جامعة بغداد / كلية الآداب.
- أ. د. ابراهيم عبد الحسن الكناني / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب.
- أ.د. حسين الياسري/ جامعة بغداد / كلية التربية للبنات.
- أ. د. قبيل كودي / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.
- أ. د. هناء الفلفلي / جامعة بغداد / كلية التربية / أبن رشد.
- أ.م. د.سميرة موسى البدري/ جامعة بغداد / كلية التربية للبنات.
- أ.م.د. جواد المالكي/ جامعة بغداد / كلية التربية للبنات.
- أ. م. د صالح مهدي صالح / الجامعة المستنصرية / كلية التربية.
- أ. م.د. جاسم الفياض / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب.
- أ..م.د. ليلى يوسف الحاج ناجي/ جامعة بغداد / كلية التربية للبنات

جدول (1):

الفقرات الصالحة التي حصلت على نسبة 85٪ فأكثر

أرقام الفقرات	عدد المحكمين	عدد المحكمين الموافقين	النسبة المئوية للاتفاق
2– 3– 4– 5– 6– 7– 8– 9– 10—12– 17– 28– 29– 30– 39– 40– 41– 43– 45– 50– 60– 61– 64– 66– 74– 76– 88– 89– 90– 93– 100– 104– 109– 110	10	10	٪ 100
11– 16– 22– 24– 25– 26– 27– 44– 47– 48– 49– 58– 59– 62– 65– 73– 81– 82– 83– 84– 86– 95– 102– 108	10	9	٪ 90
19– 20– 21– 31– 33– 34– 35– 37– 46– 51– 52– 53– 54– 55– 56– 68– 69– 70– 71– 85– 87– 105	10	8	٪ 80

تعليمات المقياس:

تم إعداد تعليمات خاصة لمقياس العادات الدراسية لدى طالبة الصف الثاني المتوسط وتضمنت هذه التعليمات الغرض الأساسي من المقياس وكيفية الإجابة عن الفقرات، ولغرض التعرف على وضوح التعليمات والفقرات، تم تطبيق المقياس على عينة من الطلبة اختيرت عشوائيا اختيرت عشوائيا بلغ عددها (40) طالبا وطالبة من متوسطة عدن للبنات ومتوسطة الأندلس للبنين، وفي ضوء هذا التطبيق تم التعرف على مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته، فقد كانت جميع فقرات المقياس واضحة لدى الطلبة.

التحليل الأحصائي للفقرات Item Analysis:

- القوة التمييزية:

يعد تحليل الفقرات من المستلزمات المهمة لبناء المقاييس، إذ أن هذه الخطوة تكشف عن دقة الفقرات وقدرتها على التمييز بين أعلى مستوى وأدنى مستوى في السمة المقاسة ويشير ايبل(Ebel, 1972) إلى أن التحليل الإحصائي يساعد في الكشف عن الفقرات الصالحة واستبعاد الفقرات غير الصالحة. (Ebel, 1972 : 392)

فقد استعانت الباحثة بوزارة التربية شعبة الإحصاء لتحديد إعداد المدارس المتوسطة في مركز محافظة بغداد/ الكرخ (الأولى، الثانية)، إذ بلغ عدد المدارس(163) مدرسة للسنة الدراسية 1999/1998 والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2):

عدد المدارس المتوسطة في مركز محافظة بغداد/ الكرخ (الأولى، الثانية)

الجنس / التربية	ذكور	إناث	المجموع
الأولى	51	45	96
الثانية	42	25	67
المجموع	93	70	163

تم اختيار عينة من المدارس المتوسطة بلغت (9) مدارس بالطريقة العشوائية الطبقية وبواقع (5) مدارس للذكور و(5) مدارس للإناث، واختيرت عشوائيا بواقع شعبة واحدة من شعب الصف الثاني المتوسط من كل مدرسة من المدارس (عينة المقياس)، وبذلك اختيرت (9) شعب من شعب الصف الثاني، وبلغ

مجموع أفراد العينة في الشعب التسع (300) طالبا وطالبة، بواقع (120) طالبا و(180) طالبة، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3):

عينة المدارس المتوسطة والطلبة التي اشتمل عليها تطبيق المقياس

ت	المدرسة	الجنس	العدد	المجموع
1	متوسطة غزة	إناث	30	120
2	هالة بنت خويلد		30	
3	التراث		30	
4	الطليعة		30	
5	سعيد بن المسيب	ذكور	36	180
6	الأندلس		36	
7	المعتصم		36	
8	ابن الهيثم		36	
9	المنصور		36	
المجموع		كلا الجنسين	300	300

ولغرض إيجاد القوة التمييزية للمقياس فقد اتخذت الخطوات الآتية:

- طبق المقياس على طلبة المدارس التسع (300) طالبا وطالبة (عينة المقياس).
- رتبت الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة تنازليا من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.

- تم تعيين الـ (27٪) من الأستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (المجموعة العليا) والـ(27٪) من الأستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات (المجموعة الدنيا).
- حسب عينة البحث فأن عدد أفراد العينة (300) طالبا وطالبة فقد بلغت نسبة الـ (27٪) في كل مجموعة (81) طالبا وطالبة للمجموعتين العليا والدنيا وبذلك تكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم ممكن وبأقصى تباين(Mehrens&Lehmann, 1973:238) (Anstansi, 1976:203)
- إن اتخاذ مثل هذا الإجراء يعد من أكثر التقسيمات تميزا لمستويات الضعف والامتياز وتعتمد على تقسيم الدرجات على طرفين علوي وسفلي بحيث يتألف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة (27٪) من الطرف الممتاز ويقابلها النسبة نفسها من الطرف الضعيف (السيد،538:1971).
- تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة على حده ولكل فقرة من فقرات المقياس،ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين، أستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين t– test وبدرجة حرية (160) وبمستوى دلالة (0.05) فتبين أن هناك (72) فقرة مميزة و(8) فقرات غير مميزة وقد تم حذفها من المقياس هي((66 –60 –55 –48 –39 –30 –20 –13 لأن القيمة المحسوبة لها أقل من القيمة الجدولية (1.96) وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس (72) فقرة والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4):

القوة التمييزية لفقرات مقياس العادات الدراسية والقيم التائية:

رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية	رقم الفقرة	القيمة التائية
1	4.44	21	3.851	41	4.078	61	4.036
2	3.793	22	3.576	42	5.291	62	4.583
3	3.795	23	12.94	43	8.253	63	3.829
4	9.887	24	4.1019	44	10.64	64	2.289
5	17.423	25	3.93	45	3.829	65	4.226
6	3.66	26	3.234	46	2.227	66	(*)1.887
7	8.253	27	3.269	47	2.289	67	3.66
8	2.069	28	3.795	48	(*)0.599	68	3.234
9	2.89	29	3.356	49	4.036	69	2.281
10	3.616	30	(*)1.121	50	12.94	70	2.623
11	10.54	31	4.561	51	3.269	71	3.795
12	2.109	32	2.281	52	4.139	72	2.069
13	(*)0.646	33	3.300	53	8.253	73	2.289
14	2.465	34	2.281	54	2.289	74	9.889
15	4.7	35	12.94	55	(*)1	75	3.66
16	5.163	36	4.44	56	10.64	76	8.727
17	3.66	37	4.041	57	3.66	77	9.887
18	10.64	38	7.43	58	4.1019	78	10.64
19	3.038	39	(*)0.599	59	9.889	79	7.982
20	(*)1	40	2.623	60	(*)0.269	80	4.036

(*) الفقرات غير دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05)

تصحيح المقياس:

يقصد بتصحيح المقياس، هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس، وقد تم تحديد ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة (تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي) كما حددت أوزان البدائل بـ (2–1–0) للفقرات ذات الاتجاه الايجابي و(0–1–2) للفقرات ذات الاتجاه السلبي، والجدول (5) يوضح ذلك..

الجدول (5):

الفقرات الايجابية والسلبية لمقياس العادات الدراسية:

الفقرات	أرقام الفقرات
الفقرات الايجابية	2– 3– 4– 7– 11– 12– 13– 14– 16– 17– 18– 19– 22– 25– 26– 27– 28– 29– 30– 32– 33– 34– 35– 36– 38– 39– 44– 46– 48– 49– 50– 51– 53– 57– 58– 59– 61– 62– 65– 66– 68– 69– 70– 71
الفقرات السلبية	1– 5– 6– 8– 9– 10– 15– 20– 21– 23– 24– 31– 37– 40– 41– 42– 43– 45– 47– 52– 54– 55– 56– 60– 63– 64– 67– 72

الصدق التلازمي Concurrent Validity:

لأجل استخراج الصدق التلازمي لهذا المقياس، تم حسابه من خلال التعرف على العلاقة بين العادات الدراسي والتحصيل الدراسي.

إذ تبين ذلك في معامل الارتباط الرتبي لسبيرمان الذي تم الحصول عليه بين المؤشرين المذكورين وقد بلغ (0.736) للذكور و(0.741) للإناث، وهذا يشير

إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العادات الدراسية والتحصيل عند مستوى دلالة (0.05)، فقد تم حسابه بعد أن طبق مقياس العادات الدراسية على أربع شعب اختيرت عشوائيا من اربع مدارس متوسطة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية.

اذ بلغت العينة (100) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثاني المتوسط وبواقع (49) طالبا من متوسطة المعتصم والأندلس للبنين و(51) طالبة من متوسطة غزة وثانوية الحارثية للبنات.

أما فيما يتعلق بالتحصيل فتم حساب المعدل النهائي للعام الدراسي 1998/1999، إذ اعتمدت الباحثة على جميع الدروس ما عدا درسي الرياضة والفنية، وبذلك اشتملت العينة على الطلبة الناجحين من الصف الأول إلى الصف الثاني والطلبة الراسبين في الصف الأول والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول (6):

معاملات ارتباط الرتب لسبيرمان بين درجات العادات الدراسية والتحصيل الدراسي للذكور والاناث ودلالة الفروق

المتغيرات الجنس	العدد	معامل ارتباط الرتب- سبيرمان	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	49	0.736	7.457	2.021	0.05
اناث	51	0.741	7.727	2.021	

الثبات Reliability:

يشير الثبات إلى أن المقياس يعطي النتائج نفسها فيما لو أعيد تطبيقه لمرات عدة على العينة نفسها وفي ظروف مشابهة (Bergman,1974:155). ولاشك ان هناك عوامل مؤثرة كثيرة في ثبات استجابات المفحوص واستقرارها ويمكن ان تؤدي إلى رفع معامل الثبات للمقياس ومنها عدد أسئلة الاختبار وزمن الاختبار وتباين المجموعة وتجانسها وحالة الفرد النفسية والصحية وتعليمات الاختبار والتخمين وصياغة الأسئلة (داود وعبد الرحمن، 1990:124– 125).

استخدمت الباحثة في حساب معامل الثبات طريقة التجزئة النصفية (Half Split In Reliability) وتعد طريقة التجزئة النصفية في حساب الثبات من الطرائق الشائعة في المقاييس والاختبارات النفسية، لأن معامل الثبات المستخرج لهذه الطريقة يبين مدى الأتساق الداخلي بين الفقرات في قياس الخاصية (Ebel ,1972: 421)، حيث تم اختيار شعبتين عشوائيا من شعب الصف الثاني المتوسط ويواقع شعبة ذكور(25) طالبا وشعبة إناث (20) طالبة من مدرستي متوسطة الأندلس للبنين وثانوية الحارثية للبنات، وتم حساب درجات الفقرات الزوجية ودرجات الفقرات الفردية لكل فرد من أفراد العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) وتم تصحيحه بأستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman – Brown Formula) وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0.91) للذكور و(0.86) للاناث.

الخطأ المعياري للمقياس:

ويمكن أن ننظر إلى ثبات المقياس من زاوية أخرى وهي الخطأ المعياري للمقياس، لأن لكل مقياس نستدل عليه من عينة تسحب عشوائيا من مجتمع معين له خطأه الخاص، وهو الخطأ المعياري للمقياس (هيكل، ب.ت:390) وهذا الخطأ يحدد مدى الخطأ الذي يحيط بدرجة المفحوص في الأختبار، إذ كلما قل الخطأ

المعياري للمقياس كلما كان ثبات المقياس عاليا وزادت ثقتنا بالدرجة التي نحصل عليها من المقياس.

وقد بلغ الخطأ المعياري لدرجات الذكور (4.884)، وبلغ الخطأ المعياري لدرجات الاناث (5.326)، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7):

معامل الارتباط والخطأ المعياري للتقدير لدرجات الذكور والإناث

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الخطأ المعياري
الذكور	75.36	11.794	0.91	4.89
الاناث	78.95	10.437	0.86	5.326

وبعد أن تم التأكد من صدق وثبات المقياس، أصبح يتألف بصورته النهائية من (72) فقرة، وبذلك فان الدرجات النظرية على المقياس تتراوح بين (صفر-144) درجة ومتوسط نظري (72) درجة. ملحق رقم (3).

ثانيا: عينة الدراسة التجريبية وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

يتضمن هذا الجانب الإجراءات الآتية:

1. اختيار المدرسة.
2. تحديد العينة.
3. تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

1) اختيار المدرسة:

أجرت الباحثة عددا من الزيارات لبعض المدارس المتوسطة، لغرض أستطلاع الظروف الملائمة التي تسهل إجراءات تطبيق التجربة، إذ وقع الأختيار على متوسطة عدن الواقعة في منطقة البياع التابعة لمديرية تربية الكرخ /الثانية.

مبررات اختيار المدرسة:

أ. إن الإرشاد لا يقتصر على جماعة من مستوى اجتماعي واقتصادي معينين دون جماعة أخرى من مستوى أخر(جاسم،116:1978).
ب. وجود العدد المناسب من شعب الصف الثاني المتوسط مما يجعل لهذه الدراسة مردودا ايجابيا.
ج. توافر المكان المناسب الذي يمكن أن يطبق فيه البرنامج.
د. إبداء الرغبة والتعاون من قبل إدارة المدرسة والمدرسات مع الباحثة.

2) تحديد العينة:

حددت الباحثة شروطا دقيقة لاختيار العينة واخذت بالأهمية عند تنفيذ التجربة، والشروط هي:

أ. تحدد العينة من جميع شعب الصف الثاني المتوسط البالغ عددهم (142) طالبة.
ب. تقتصر العينة على الطالبات اللواتي تقع درجاتهن دون المتوسط العام على مقياس العادات الدراسية وفي درجات التحصيل الدراسي ايضا.

إجراءات اختيار العينة:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس العادات الدراسية لغرض تحديد العينة بعد مرور (5) أسابيع على التحاق الطالبات في المدرسة للعام الدراسي 1999/2000 واستغرقت مدة التطبيق (9) أيام في 10/21 وانتهت في 30/ 10، وبذلك اقتصرت عينة البحث على الطالبات ذوات العادات الدراسية غير السليمة، وقد تم اختيار العينة على وفق ما يأتي:

أ. طبق مقياس العادات الدراسية في جميع شعب الصف الثاني المتوسط البالغ عددهم (3) شعب وبلغ عدد الطالبات (47) لكل من الشعبتين و(48) لشعبة واحدة، وبلغ المتوسط العام للدرجات على المقياس (72.48).

ب. درجات التحصيل– تم الاعتماد على معدل درجات الشهر الأول للعام الدراسي99/2000 لجميع الدروس ما عدا درسي الفنية والرياضة، وبلغ المتوسط العام (61.31)، وبذلك اشتملت عينة الدراسة على الطالبات اللواتي تقع درجاتهن دون المتوسط الحسابي لدرجات العادات الدراسية ودون المتوسط العام في التحصيل الدراسي، وفي ضوء ذلك اصبح عدد افراد العينة (32) طالبة قسموا بالطريقة العشوائية وبعدد متساو إلى مجموعتين، اما الطالبات الراسبات في الصف الثاني المتوسط ممن حصلن على درجات منخفضة على مقياس العادات الدراسية، فكانت (10) طالبات وزعت عشوائيا بالتساوي بين المجموعتين، وبذلك اصبح عدد أفراد العينة (42) طالبة، اختيرت احدهما للإرشاد (المجموعة التجريبية) والأخرى (المجموعة الضابطة) تركت بدون إرشاد، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8):

عدد الطالبات في شعب الصف الثاني المتوسط وعينة الدراسة التجريبية:

الشعب	عدد الطالبات	العينة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
أ	47	13		13
ب	47	17	11	6
ج	48	12	10	2
المجموع	142	42	21	21

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة:

أجريت المقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة على المتغيرات ذات العلاقة، ولضبط المتغيرات الدخيلة التي تؤثر على نتائج البحث، فقد قامت الباحثة بعمليات التكافؤ في عدد من المتغيرات بين ا المجموعتين، وهي:

1. العمر الزمني.
2. عدد أفراد الأسرة.
3. ترتيب الطالبة.
4. سكن الطالبة.
5. التحصيل الدراسي للوالدين.
6. سنوات الرسوب السابقة.
7. درجات العادات الدراسية (الأختبار القبلي).
8. درجات التحصيل الدراسي (الأختبار القبلي).

وفيما يلي تفصيل ذلك:

1) العمر الزمني:

تراوحت أعمار أفراد العينة كافة، قبل تطبيق البرنامج بين (13.08–15.91) سنة وكان متوسط أعمارهم (14.356) والانحراف المعياري (0.826) باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U –Test للعينات كبيرة الحجم، تبين ان الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى (0.05) بين أعمار المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات العادات الدراسية وقيمة د لأعمار طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

البدائل المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مجموع الرتب	ن	قيمة د المحسوبة	قيمة د الجدولية
التجريبية	14.255	0.818	421	21	– 0.767	– 1.96
الضابطة	14.457	0.841	482	21	مستوى الدلالة	0.05

2) عدد افراد الأسرة:

يتراوح عدد أفراد الأسرة بين (3–16) فردا وللكشف عن الفروق في عدد أفراد الأسرة بين المجموعتين التجريبية والضابطة أستخدم اختبار مربع كا^2 (درجة حرية =9) عند مستوى دلالة (0.05) ولم يكن الفرق دالا احصائيا والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول (10)

عدد أفراد الأسرة لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة / العدد	3	4	5	6	7	8	9	10	11 و 12	13 و14 و15 و16	ن	قيمة مربع كا0^2*	
التجريبية	0	0	1	6	3	4	2	2	2	1	21	المحسوبة	الجدولية
الضابطة	1	0	3	3	6	3	1	2	2	0	21	8.921	16.919
المجموع	1	0	4	9	9	7	3	4	4	1	42	مستوى الدلالة 0.05	

3) ترتيب الطالبة:

تراوح ترتيب الطالبة بين أخوتها لجميع أفراد العينة بين الترتيب الأول والترتيب الرابع عشر، باستخدام اختبار مربع كا^2 (درجة حرية =6) عند مستوى دلالة (0.05) ولم يكن الفرق دالا إحصائيا في ترتيب الطالبة بين أخوتها في الأسرتين للمجموعتين التجريبية والضابطة والجدول (11) يوضح ذلك.

(*) لوجود خلايا ذات تكرارات أقل من (5) استعمل تعديل يتس

الجدول (11)

ترتيب الطالبة في الأسرة للمجموعتين التجريبية والضابطة

الترتيب / المجموعة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس والسابع	الثامن والتاسع والعاشر والرابع عشر	ن	قيمة مربع كا 0^2 (*)	
التجريبية	4	5	2	1	2	5	2	21	المحسوبة	الجدولية
الضابطة	4	7	4	1	1	2	2	21	4.2187	12.592
المجموع	8	12	6	2	3	7	4	42	مستوى الدلالة	0.05

4) سكن الطالبة:

تضمن هذا المتغير ثلاثة متغيرات لها علاقة بالعادات الدراسية، وهي:

أ) أن تعيش الطالبة في أسرتها في بيت ملك أو أيجار:

1. استقلالية السكن.
2. عدد الغرف التي تشغلها أسرة الطالبة.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ. ملكية السكن:

كان عدد الطالبات اللواتي تملك أسرهم منازل (24) طفلا وعدد الطالبات اللواتي يعشن في بيوت مؤجرة (18) طالبة، أستخدم مربع كا^2 (درجة حرية = 1) عند مستوى دلالة (0.05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية والجدول (12) يوضح ذلك.

(*) لوجود خلايا ذات تكرارات أقل من (5)استعمل تعديل يتس

الجدول (12)

ملكية السكن لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة:

المجموعة	ملك	إيجار	ن	قيمة مربع كا²		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	13	8	21	0.388	3.841	0.05
الضابطة	11	10	21			
المجموع	24	18	42			

ب. استقلالية السكن:

كان عدد الطالبات اللواتي تعيش أسرهم في بيت مستقل (29) طالبة وعدد الطالبات اللواتي تعيش أسرهم مع عائلة الأب أو الأم (13) طالبة، أستخدم مربع كا² (درجة حرية = 1) عند مستوى دلالة (0.05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول (13)

استقلالية السكن لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	بيت مستقل	مع عائلة الأب أو الأم	ن	قيمة مربع كا^2 المحسوبة	قيمة مربع كا^2 الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	14	7	21	0.110	3.841	0.05
الضابطة	15	6	21			
المجموع	29	13	42			

ج. عدد الغرف:

تراوح عدد غرف سكن افراد العينة بين (1–7) غرفة، وباستخدام مربع كا^2 (درجة حرية = 6) عند مستوى دلالة (0.05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، والجدول (14) يوضح ذلك.

الجدول (14)

عدد الغرف لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

عدد الغرف / المجموعة	1	2	3	4	5	6	7	ن	قيمة مربع كا^2 *	
التجريبية	1	4	5	6	4	1	0	21	المحسوبة	الجدولية
الضابطة	1	3	9	5	0	1	1	21	9.422	12.592
المجموع	2	7	14	11	4	2	1	42	مستوى الدلالة	0.05

5) التحصيل الدراسي للوالدين:

يقصد بالتحصيل الدراسي للوالدين: الشهادة التي يحملها كل من الأب والأم، وقد صنف هذا المتغير إلى أمي، يقرأ ويكتب، ابتدائية، متوسطة، دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا (ماجستير – دكتوراه).

أ. التحصيل الدراسي للأب

أن الفرق في التحصيل الدراسي بين أباء أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)، باستخدام اختبار مربع كا^2 (درجة حرية = 5) عند مستوى دلالة (0.05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، والجدول (15) يوضح ذلك.

(*) لوجود خلايا ذات تكرارات أقل من (5) استعمل تعديل يتس

الجدول (15)

المستوى العلمي لآباء المجموعتين التجريبية والضابطة:

المجموعة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	كلية	ن	قيمة مربع كا^2 (*) المحسوبة	الجدولية
التجريبية	5	2	5	3	3	3	21	5.285	11.070
الضابطة	4	3	2	7	1	4	21	مستوى الدلالة 0.05	
المجموع	9	5	7	10	4	7	42		

ب. التحصيل الدراسي للأم:

أن الفرق في التحصيل الدراسي بين أمهات أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة)، باستخدام اختبار مربع كا^2 (درجة حرية = 4) عند مستوى دلالة (0.05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16)

المستوى العلمي لأمهات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد	ن	مربع كا^2 (*) المحسوبة	الجدولية
التجريبية	4	6	3	7	1	21	3.208	9.488
الضابطة	6	7	2	6	0	21	مستوى الدلالة 0.05	
المجموع	10	13	5	13	1	42		

(*) لوجود خلايا ذات تكرارات أقل من (5)استعمل تعديل يتس

6) سنوات الرسوب السابقة:

أن الفرق في سنوات الرسوب السابقة بين طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، باستخدام اختبار مربع كا^2 (درجة حرية = 3) عند مستوى دلالة (0.05) للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتبين أن الفرق لم يكن ذا دلالة إحصائية، والجدول (17) يوضح ذلك.

الجدول (17)

سنوات الرسوب السابقة لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	لم ترسب	راسبة سنة واحدة	راسبة سنتين	راسبة ثلاث سنوات	ن	قيمة مربع كا^2 (*) المحسوبة	الجدولية
التجريبية	6	9	2	4	21	4.326	7. 815
الضابطة	6	8	6	1	21	مستوى الدلالة	0.05
المجموع	12	17	8	5	42		

7) درجات العادات الدراسية قبل تطبيق البرنامج:

أن الفرق في درجات العادات الدراسية بين طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U–Test للعينات كبيرة الحجم، تبين ان الفرق غير دال احصائياعند مستوى (0.05)، والجدول (18) يوضح ذلك.

(*) لوجود خلايا ذات تكرارات أقل من (5)استعمل تعديل يتس

الجدول (18)

المتوسط الحسابي ومجموع الرتب لدرجات العادات الدراسية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

البدائل المجموعة	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	ن	قيمة د المحسوبة	قيمة د الجدولية
التجريبية	58.285	435.5	21	0.402 –	1.96 –
الضابطة	59.380	467.5	21	مستوى الدلالة	0.05

8) درجات التحصيل الدراسي قبل تطبيق البرنامج:

أن الفرق في معدل درجات التحصيل الدراسي لامتحان الشهر الأول لجميع الدروس ما عدا درسي الفنية والرياضة بين طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، باستخدام اختبار مان وتني Mann – Whitney U–Test للعينات كبيرة الحجم، تبين ان الفرق غير دال احصائيا عند مستوى (0.05)، والجدول (19) يوضح ذلك.

الجدول (19)

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات التحصيل الدراسي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

البدائل المجموعة	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	ن	قيمة د المحسوبة	قيمة د الجدولية
التجريبية	50.619	514	21	1.572 –	1.96 –
الضابطة	47.619	389	21	مستوى الدلالة	0.05

ثالثا: بناء وتطبيق البرنامج الارشادي

اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج الإرشادي على نتائج مقياس العادات الدراسية الذي طبق على العينة والذي تتحدد من خلاله العادات الدراسية السليمة وغير السليمة، وفي ضوء ذلك تم تحديد الحاجات والأهداف العامة والأهداف السلوكية وموضوعات التمثيليات التي اتبعت في أسلوب لعب الدور، لان لعب الدور يمكن الطالب ان:

- ❖ يلعب دور الممثل.
- ❖ يلعب دور المشاهد.
- ❖ يروي خبرات مرت به أو سمع عنها ويصف الحلول المناسبة لها.
- ❖ يكتسب مهارة حل المشكلة.
- ❖ يفهم مشاعره وانفعالاته.
- ❖ يؤدي أدوار مناقضة لرأيه.
- ❖ يكتسب أسلوبا جديدا لحل مشكلة صعبة.
- ❖ يروي قصصا وأفلاما شاهدها.
- ❖ التخلص من السلبية والتقدم نحو الأمامية.(قطامي،1993:115)
- ❖ يؤدي واجباته المدرسية عن طريق إشاعة البواعث والتجارب المشتقة من الحياة اليومية.
- ❖ يتقن التعبير.
- ❖ يحقق النتائج التربوية التي نستهدفها.(سليم،1976:11)
- ❖ يتهيأ لأداء أدوار الحياة الواقعية.(Johnson&Gene,1968:425)

صلاحية البرنامج:

عُرضَ البرنامج الارشادي على مجموعة من الخبراء والمختصين في ميدان التربية وعلم النفس[1] والارشاد لأبداء آرائهم حول صلاحية الحوار بين الادوار التي تضمنتها التمثيليات، كما عرض البرنامج الارشادي على خبير لغوي[2] وفي ضوء آراء الخبراء تم تعديل وحذف بعض التمثيليات، حيث حذفت تمثيليتان من أصل (12) تمثيليات وهي التمثيلية رقم (11 –12)، وحصلت (10) تمثيليات على نسبة أتفاق 80٪ بين المحكمين (ملحق.4).

التطبيق الأستطلاعي للتمثيليات:

تم اختيار متوسطة الطليعة للبنات من بين المدارس التابعة لمديرية تربية الكرخ الأولى، وتم اختيار عينة عشوائية من طالبات الصف الثاني المتوسط، بلغت (15) طالبة، وتم تمثيل الأدوار الخاصة بالتمثيليات للتأكد من وضوح الأدوار، وسهولة الأداء، وتبين من خلال ذلك الأجراء وضوح التمثيليات وكانت واضحة وجذابة ومشوقة لدى عينة الدراسة الأستطلاعية.

---

(1) اعضاء لجنة المحكمين
- أ.د ابراهيم عبد الحسن الكناني /الجامعة المستنصرية / كلية الآداب
- أ.د حسين الياسري / جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات
- أ. د خليل ابراهيم رسول / جامعة بغداد / كلية الآداب
- أ.صبحي عبد اللطيف المعروف/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية
- أ.م.د جاسم الفياض / الجامعة المستنصرية /كلية الآداب
- أ.م.د سندس الخالدي / جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات
- أ. م.د.صالح مهدي صالح / الجامعة المستنصرية/ كلية التربية
- أ.م.د غسان حسين الدايني / جامعة بغداد / مركز البحوث النفسية
- أ. م.د محمود شمال /الجامعة المستنصرية / كلية الآداب
- أ.م.د يحيى الجنابي/ الجامعة المستنصرية/ كلية التربية

(2) الخبير اللغوي أ. م. د خديجة سباز عنيزان/ جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

التطبيق الاستطلاعي لرسوم صور الاستذكار:

بما أن البرنامج يتضمن رسوما تمثل العادات الدراسية، ولغرض التأكد من وضوحها والعبارات ذات العلاقة بها، اختيرت متوسطة ولادة بنت المستكفي من بين المدارس التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية، وتم اختيار (15) طالبة وعرضت عليهن رسوم الاستذكار للتعرف على وضوحها والعبارات المناسبة لها، وكانت جميع الرسوم واضحة لدى هذه العينة.

التخطيط لتنفيذ البرنامج:

من أجل التخطيط لتنفيذ البرنامج الإرشادي، فقد قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

1) **تهيئة بيئة منظمة من المعلم (Shaftel&Shaftel,1968: 137):**

إن من مواصفات البيئة التي تؤدي إلى أتمام عملية الإرشاد بنجاح، هي:

- أن تكون ذات مساحة يمكن فيها الأداء والمشاهدة.
- أن تكون في مكان بعيد عن أنظار الآخرين.
- أن تكون ذات إضاءة وتهوية مناسبة (Gazda,1976:89).

قامت الباحثة بالتعاون مع إدارة المدرسة بتهيئة قاعة تحتوي على المواصفات المذكورة كافة، لتنفيذ البرنامج الإرشادي، وقد كان موقعها مجاورا للمختبر وفي بناية معزولة عن صفوف المدرسة وكانت مجهزة بمدفأة كهربائية ومروحة ودواليب مستطيلة الشكل، وفيها كراسي ومنضدة وسجادة لتغليف الأرضية، استخدمتها الباحثة في تقسيم القاعة إلى قسمين، قسم يؤدي فيه الممثلون أدوارهم وقسم أخر تجلس فيه الطالبات لمشاهدة العرض.

2) **تحديد المدة الزمنية للجلسة الإرشادية:**

حددت الباحثة الأوقات الزمنية للجلسات الإرشادية ضمن مدة الدوام الرسمي لعينة البحث، فقد استغرقت الجلسة الإرشادية الواحدة مدة زمنية مقدارها (45) دقيقة في يومي السبت والأربعاء في درسي الرياضة والفنية.

3) **تحضير وسائل البرنامج الإرشادي وأدواته:**

قامت الباحثة بتحضير عدد من الأدوات والمستلزمات الخاصة بكل تمثيلية من التمثيليات حتى تحقق الأهداف المتوخاة والجدول (20) يوضح ذلك.

الجدول (20):

الأدوات والمستلزمات الخاصة بالتمثيليات

القصص الممثلة	الأدوات والمستلزمات
بطاقة الطالبة	بطاقات صغيرة
رسوم الاستذكار	رسوم تمثل مشكلات الاستذكار، بطاقات مكتوب عليها مشكلات الاستذكار، سبورة
المذاكرة الجماعية	دفتر، قلم، كتب دراسية، منضدة
اللعب التمثيلي للعادات الدراسية	كارتات مدون عليها عبارات خاصة بالتمثيلية
الاعتماد على النفس	ملابس لنساء تمثل امهات، سلة فيها مواد غذائية
التلخيص	دفتر، كتاب
الطريقة الكلية والطريقة الجزئية	كتاب، ورقة، قلم،حقيبة،سرير، مدفأة

المراجعة	دفتر، بطاقات صغيرة
استخدام المكتبة المدرسية	كتب متنوعة علمية وأدبية
التنظيم	ورقة، قلم، كتاب، سبورة، كراسي

4) تنفيذ برنامج الإرشاد:

قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج الإرشادي، من خلال تحديد:

أ. للإرشاد الجماعي دور أساسي في إتاحة الفرصة لأفراد الجماعة ليعبروا بحرية أنفسهم وبصورة لفظية أو فعلية (جاسم،1978:139)، من غير أكراه أو إجبار عن طريق نشاطات مثل التمثيل والحركات الإيقاعية.

ب. الإرشاد الجماعي هو انسب الطرائق لتناول المشكلات التي تحل بفاعلية اكثر لأنه يستغل تأثير الجماعة وخبرة التفاعل في تعديل اتجاهات وسلوك اتجاهاتها. (الدوسري،1985:265)

ج. إن تطبيق أسلوب الإرشاد الجماعي بأسلوب لعب الدور ضمن مدة الدوام الرسمي يكون أكثر سهولة من تطبيق الإرشاد الفردي، وذلك لان المسترشدين يندمجون فيها نفسيا وينفعلون فيها عاطفيا ويعد تمرينا في التحكم بالعواطف والاتجاهات والانفعالات بصورة ايجابية ويتيح للمسترشدين فرصة التنفيس الانفعالي والتفاعل الاجتماعي والتعلم من السلوك (العادلي،1993:48).

د. لقد تم تحديد عينة التجربة في ضوء مقياس العادات الدراسية، وإذا افترض بان هذا المقياس صادق في تحديده لهذه العينة، يمكن القول بأن أفراد المجموعة التجريبية يتميزون بخصائص سلبية مشتركة، الأمر الذي يدعم الإرشاد الجماعي.

5) دور إدارة المدرسة والمدرسات في تنفيذ البرنامج:

لقد كان لإدارة المدرسة دور كبير في تنفيذ البرنامج وإزالة الصعوبات التي تعيق تنفيذ البرنامج الإرشادي، وكما يلي:

- تهيئة القاعة المناسبة لتنفيذ البرنامج الإرشادي.
- الاتفاق مع الباحثة في تخصيص الوقت المناسب لتنفيذ البرنامج الإرشادي.
- تعاون المدرسات مع الباحثة في إرسال الطالبات إلى قاعة الباحثة في الوقت المخصص لكلا المجموعتين التجريبيتين.

6) زمن تنفيذ البرنامج الارشادي:

استغرقت عملية تنفيذ البرنامج الإرشادي بأسلوب لعب الدور مدة زمنية مقدارها عشرة أسابيع، إذ بدأت مدة التطبيق في 1999/10/31 وانتهت في 2000/1/8، أما عدد الجلسات الإرشادية التي تم تنفيذها (20) جلسة لكل مجموعة نفذت في أيام السبت والأربعاء من كل أسبوع ومدة كل منها (45) دقيقة، ولغرض تسهيل تطبيق البرنامج، قسمت المجموعة التجريبية على مجموعتين، المجموعة الأولى تضمنت (10) طالبات والمجموعة الثانية تضمنت (10) طالبات وحدد وقت الجلسات الإرشادية الأسبوعية والجدول (21) يوضح ذلك.

الجدول (21):

زمن الجلسة وعدد أعضاء كل مجموعة والأسلوب التدريبي

أسلوب لعب الدور						
الأيام	الشعبة	العدد	الوقت	الشعبة	العدد	الوقت
السبت	ب	10	10.40	ج	11	12.5
الأربعاء	ج	11	11.30	ب	10	8

تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي:

قبل البدء بعملية التنفيذ حددت الباحثة مقابلة أولية (الجلسة التمهيدية) مع طالبات عينة البحث (المجموعة التجريبية)، وكان الهدف منها توثيق الصلة بين الباحثة والطالبات فيما بينهن، فقد قامت الباحثة بتقديم نفسها للطالبات والتعرف على أسمائهم ثم رحبت بهم بكلمات فيها المحبة والألفة لخلق جو مريح ايجابي كما قامت بتشجيع كل طالبة من طالبات المجموعة على تقديم نفسه للمجموعة لكسر الحواجز النفسية بين الباحثة والطالبات فيما بينهن، وقد بينت الباحثة بأنهم سيؤدون أدوارا معينة في القاعة، وبإمكان الطالبة التي لا ترغب بالتمثيل ان تترك المجموعة وتعود إلى الصف وبينت الباحثة لهن بأنها سوف تشترك بأداء ادوار معينة معهن.

طريقة تنفيذ الجلسات الإرشادية:

أتبعت الباحثة أنموذج لعب الدور الصفي الخاص حسب طريقة شافتلز (Shaftels) وهي:

1. تهيئة المجموعة.
2. أختيار المشاركين.

3. تهيئة المسرح أو المكان.
4. إعداد المراقبين أو المشاهدين.
5. التمثيل أو الأداء.
6. المناقشة والتقويم.
7. إعادة الأداء أو التمثيل.
8. المناقشة والتقويم للمرة الثانية.
9. المشاركة في الخبرات والتعميم(قطامي وقطامي،111:1998) (قطامي وقطامي،19:1993)(ولش،1990:121–122) (Shaftel&Shafte,1968: 84) وفيما يلي تفصيل ذلك:

1) تهيئة المجموعة:

تبدأ الباحثة الترحيب بالطالبات، لخلق جو من المحبة والألفة داخل القاعة، وتبدأ بتحديد الأدوار التي تتضمنها التمثيلية، وتسرد الباحثة القصة، وتقول لهن سأحكي لكم قصة، وتبدأ الطالبات الاستماع إلى القصة.

2) أختيار المشاركين:

تبدأ الباحثة بتحليل الأدوار ووصف الشخصيات المختلفة التي تضمنتها التمثيلية، وهنا تسأل الباحثة بعض الأسئلة للتأكد من استيعابهن لادوار الشخصيات التي تضمنتها التمثيلية فتسألهن:

- هل أعجبتكم التمثيلية التي سمعتموها؟
- هل ترغبون في تمثيل أدوار أبطالها؟
- ما الدور الذي ترغبين في تمثيله؟
- هل يوجد منكم من لا يرغب في التمثيل معنا؟

وتراعي الباحثة أن تعطي الحرية أمام الطالبات لاختيار الأدوار التي يرغبون في تمثيلها، وبعد أن تبين الطالبات الأدوار التي ترغب في تمثيلها، توزع الباحثة الأدوار على الطالبات وتتبع الإجراءات الآتية:

- توزع الباحثة الأدوار على الطالبات.
- تعطي الباحثة الوقت لقراءة الدور.
- تناقش الباحثة مع الطالبات أدوارهن.
- تجيب عن الأسئلة الخاصة بالأدوار.

3) أعداد المسرح أو مكان التمثيل:

قامت الباحثة باختيار غرفة المرشدة التربوية، بوصفها مكانا منعزلا وفيه من الأمن يمكنهن لعب الدور بوصفها غرفة تشبه غرفة الصف من حيث أركانها، وهنا تطلب الباحثة من الطالبات إعداد المستلزمات الخاصة بالتمثيلية نحو إعداد الكراسي والأدوات ووضعها في مكانها.

4) أعداد المشاهدين:

تقسم الباحثة المجموعة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تؤدي الأدوار والمجموعة الثانية تشاهد، وتحدد الباحثة واجبات محددة للمشاهدات.

5) التمثيل:

تطلب الباحثة من كل طالبة أن تأخذ مكانها في القاعة حسب الدور الذي تؤديه، لأن موعد التمثيل قد بدأ، وتبدأ كل طالبة بأداء الفعاليات والنشاطات حسب دورها في التمثيلية.

6) المناقشة والتقويم:

توجه الباحثة بعض الأسئلة للطالبات، وذلك لإثارة المناقشة بينهن حول الأدوار التي تضمنتها التمثيلية، وهنا تسأل الطالبات مرة أخرى:

- هل أعجبتكم التمثيلية؟
- هل أعجبك الدور الذي قمت بتمثيله؟

إذا كانت الإجابة نعم أم لا.

- هل تستطيع أن توضحي لنا لماذا؟

7) إعادة التمثيل أو الأداء:

في هذه المرحلة تتم إعادة التمثيل مرة ثانية، للتأكد من فهم الأعضاء للموقف واستبصارهم لأنفسهم وستقوم كل واحدة منهن بأداء دور مغاير للدور الذي قامت بأدائه وهنا تقول الباحثة سوف نعيد التمثيل مرة ثانية، ما الدور الذي ترغبين في تمثيله الآن؟

8) المناقشة والتقويم:

تبدأ الباحثة الحديث مع الطالبات وتناقش معهن الأدوار لإبراز الجوانب السلبية والإيجابية التي تضمنتها التمثيلية.

توجه الباحثة الطالبات أن تسأل نفسها، هل استفادت من الجلسة الإرشادية أم لا.

9) المشاركة في الخبرات والتقويم:

في هذه المرحلة يتم إستخلاص التعميمات وتطبيقها في وضع مشابه "أن العادات الدراسية تساعدنا على التفوق الدراسي، وان لكل طالبة عادات صحيحة خاصة بها ومن الأفضل الالتزام بها عند مذاكرة الدروس".

التقويم:

إن الغرض الأساسي من التقويم هو الحصول على المعلومات اللازمة، فيما يتعلق إذا كان البرنامج قد استطاع أن يحقق الأهداف الموضوعة وكذلك لإعادة تنظيم البرنامج وتطويره نحو الأحسن (الدوسري،1985:247)، فقد قامت بإعداد السجل الشخصي لكل طالبة من طالبات المجموعة التجريبية لتسجيل الملاحظات فضلاً عن الأسئلة التي توجهها الباحثة، والمناقشات التي تجري معهم، إذ تظهر مدى نجاح الأساليب المتبعة في تحقيق الأهداف المنشودة لان نجاح التقويم يعتمد على تعاون مجموعتين من الأفراد، المجموعة الأولى المستفيدة من البرنامج (الطالبات) والمجموعة الثانية هم الأفراد الذين يساعدون في تحقيق أهداف البرنامج. ملحق رقم (5).

رابعا: التطبيق البعدي لمقياس العادات الدراسية وتحليل نتائج امتحانات نصف السنة

تم تطبيق مقياس العادات الدراسية وسجلت نتائج امتحانات نصف السنة للعام الدراسي 1999/1998 بعد انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي واستغرقت مدة تطبيق المقياس للأجراء البعدي أسبوعا، إذ بدأت في 2000/1/8 وانتهت في 2000/1/15 وستعرض النتائج في الفصل الرابع.

خامسا: الوسائل الإحصائية

اعتمدت الباحثة على وسائل إحصائية متعددة وحسب متطلبات البحث:

1. **معامل ارتباط بيرسون** Person Correlation

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مجـ س ص} - (\text{مجـ س})(\text{مجـ ص})}{\sqrt{[\text{ن مجـ س}^2 - (\text{مجـ س})^2][\text{ن مجـ ص}^2 - (\text{مجـ ص})^2]}}$$

(البياتي واثناسيوس،183:1977)

2. **معادلة سبيرمان:**

$$\text{ر} = \frac{2\,\text{ر}}{1+\text{ر}}$$

(السيد،425:1971)

3. **معادلة الخطأ المعياري** Standard Errer of Estimate

$$\text{الخطأ المعياري للتقدير} = \text{ع}^{\text{س}}\sqrt{1+\text{ر}}$$

(البياتي واثناسيوس،211:1977)

4. **مربع كا²** Chi square Test

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^2}{\text{ق}}$$

(البياتي،133:1985)

5. اختبار مان وتني Mann – Whitney U–Test

للعينات الكبيرة الحجم (البياتي،1985:162– 164)

6. اختبـار ولكوكسـن (اختباراشـارة الرتـب) لعينـتين مترابطـتين لحجـم العينـة الذي لا يتجاوز (25) فردا ولا يقل عن (5) (البياتي،1985:106)
7. اختبار t–test في حالة تساوي العدد في المجموعتين:

$$ت_{(2ن-2)} = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع^2 + ع^2}{ن - 1}}}$$

(أبو النيل،1980:197)

8. الاختبار التائي لحساب ثبات معامل ارتباط سبيرمان للرتب عندما تكون العينة أكبر من 30 (عودة،1988:311)
9. معامل ارتباط الرتب لسبيرمان براون (داود وعبد الرحمن،1990:151)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها



- عرض النتائج ومناقشتها
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات



الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

تضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف والفرضيات الإحصائية ومناقشة تلك النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثاني، بعد أن عالجت الباحثة إعداد المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ انسحبت طالبتان من المجموعة التجريبية والضابطة بسبب تركهما الدراسة قبل امتحان نصف السنة وبذلك أصبح عدد الطالبات (40) بعد أن كان عددهن (42) في الإجراء القبلي بواقع (20) طالبة لكل من المجموعة التجريبية والضابطة.

الفرضية الأولى:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العادات الدراسية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة) ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية تم إجراء ما يأتي:

- تم حساب درجات العادات الدراسية في الأجراء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العادات الدراسية، ولمعرفة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار مان وتني Mann – Whitney U –Test للعينات كبيرة الحجم وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المجموعة التجريبية ويوضح الجدول (22) هذه النتيجة.

جدول (22):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري ومجموع الرتب لدرجات العادات الدراسية في الأجراء البعدي وقيمة د لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

البدائل المجموعة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	مجموع الرتب	ن	قيمة د المحسوبة	قيمة د الجدولية
التجريبية	96.2	14.97	600.5	20	5.153 –	1.96 –
الضابطة	65	9.159	219.5	20	مستوى الدلالة 0.05	

❖ تم حساب درجات العادات الدراسية للمجموعة التجريبية في الأجراء القبلي والبعدي لمقياس العادات الدراسية، ولمعرفة فرق التغيير بين الأختبارين القبلي والبعدي استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار اشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon – Matched – Pared Signed Ranks Test وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية في الإجراء البعدي والجدول (23) يوضح هذه النتيجة.

جدول (23):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لدرجات العادات الدراسية في الأجراءين القبلي والبعدي وقيمة (و) لطالبات المجموعة التجريبية

البدائل / الأختبار	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة و +	قيمة و −	قيمة و المحسوبة الجدولية
القبلي	57.8	7.236	صفر	211	صفر52
البعدي	96.2	14.247			مستوى الدلالة 0,05

❖ تم حساب درجات العادات الدراسية للمجموعة الضابطة في الأجراء القبلي والبعدي لمقياس العادات الدراسية، ولمعرفة فرق التغيير بين الأختبارين القبلي والبعدي استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار اشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon – Matched – Pared Signed Ranks Test ولم يكن الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) والجدول (24) يوضح هذه النتيجة.

جدول (24):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات العادات الدراسية في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة(و) لطالبات المجموعة الضابطة

البدائل / الأختبار	المتوسط الحسابي	لأنحراف المعياري	قيمة و +	قيمة و −	قيمة و المحسوبة الجدولية
القبلي	58.9	6.579	64.5	145.5	64.5 52
البعدي	65	9.159			مستوى الدلالة0.05

ويتضح لنا من الجداول (22،23،24) ما يأتي:

- حققت المجموعة التجريبية زيادة ملحوظة في درجات العادات الدراسية في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، إذ كان الفرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).
- لم تحقق المجموعة الضابطة أية زيادة في درجات العادات الدراسية في الأجراء البعدي لمقياس العادات الدراسية مقارنة بالدرجات في الإجراء القبلي، إذ لم يكن الفرق ذا دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وتفسر هذه النتيجة أن ارتفاع درجات العادات الدراسية لدى طالبات المجموعة التجريبية، يعود إلى تأثر طالبات هذه المجموعة بالبرنامج الإرشادي بأسلوب (لعب الدور).

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه (معالي،1986) ودراسة برجس (Briggis,1971) ودراسة والكساكوس (Light&Alexakes,1970)، إذ أشارت إلى فعالية البرامج الإرشادية في تحسين العادات الدراسية.

الفرضية الثانية:

(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة)، ولغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية، تم إجراء ما يأتي:

❖ تم حساب معدل درجات التحصيل الدراسي لامتحان نصف السنة لجميع الدروس ما عدا درسي الرياضة والفنية للمجموعتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار مان وتني Mann – Whitney U –Test للعينات كبيرة الحجم وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح المجموعة التجريبية ويوضح الجدول (25) هذه النتيجة.

جدول (25):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومجموع رتب معدلات التحصيل الدراسي في الأجراء البعدي وقيمة د لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة / البدائل	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	مجموع الرتب	ن	قيمة د المحسوبة	قيمة د الجدولية
التجريبية	52.8	9.206	499	20	2.408 –	1.96 –
الضابطة	46.05	8.294	321	20	مستوى الدلالة	0.05

❖ تم حساب معدل درجات التحصيل الدراسي للمجموعة التجريبية، ولمعرفة فرق التغيير بين الأجراءين القبلي والبعدي، استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار اشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon – Matched – Pared Signed Ranks Test وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في الإجراء البعدي والجدول (26) يوضح هذه النتيجة.

جدول (26):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعدلات التحصيل الدراسي في الإجراءين القبلي والبعدي وقيمة(و) لطالبات المجموعة التجريبية:

الأختبار / البدائل	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة و +	قيمة و –	قيمة و المحسوبة	قيمة و الجدولية
القبلي	50.619	6.499	49.5	140.5	49.5	52
البعدي	52.8	9.206			مستوى الدلالة	0.05

❖ تم حساب معدل درجات التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة، ولمعرفة فرق التغيير بين الأختبارين القبلي والبعدي استخدم اختبار ولكوكسن (اختبار إشارة الرتب) لعينتين مترابطتين Wilcoxon–Matched–PairedSigned Ranks Test ولم يكن الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) والجدول (27) يوضح هذه النتيجة.

جدول (27):

المتوسط الحسابي والأنحراف المعياري لمعدلات التحصيل الدراسي في الأختبارين القبلي والبعدي وقيمة (و) لطالبات المجموعة الضابطة:

البدائل / الأختبار	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	قيمة و +	قيمة و −	قيمة و المحسوبة	قيمة و الجدولية
القبلي	47.55	6.93	115	56	56	52
البعدي	46.05	8.294			مستوى الدلالة 0.05	

ويتضح لنا من الجداول (27,26,25) ما يأتي:

- إن الفروق في درجات التحصيل الدراسي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإجراء البعدي، كان الفرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).
- حققت المجموعة التجريبية زيادة ملحوظة في درجات التحصيل الدراسي في الأجراء البعدي عند مقارنتها بالدرجات في الاختبار القبلي، إذ كان الفرق دالا إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).
- لم تحقق المجموعة الضابطة أية زيادة في درجات التحصيل الدراسي في الأجراء البعدي مقارنة بالدرجات في الإجراء القبلي، إذ كان الفرق ذا دلالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05).

وتفسر هذه النتيجة ان للبرنامج الإرشادي تأثيرا واضحا في زيادة درجات التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، ويشير دينس (Dennis,1979) إن أسلوب (لعب الدور) يولد الحماس الشديد والرغبة القوية لدى الطلاب في التعلم والتعليم (الفار،1994: 369).

وقد اتبعت الباحثة في البرنامج الإرشادي الأنواع الأربعة للتعلم بأسلوب لعب الدور متمثلة بالتمثيل التلقائي في قيام الباحثة بتمثيل ادوار مع طالبات العينة التجريبية مع العرض اللفظي في تقديم التعليمات الخاصة بالدوار والمناقشات التي تتبع الأدوار، أما النصوص المكتوبة هي أنموذج رمزي وزعته الباحثة على طالبات العينة التجريبية قبل تمثيل الأدوار.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة (الربيعي،1999) ودراسة (القاعود وكرومي، 1996) ودراسة (الماضي،1994) ودراسة نيل (Neal,1990) ودراسة (فطيم،1989) ودراسة (الجنابي،1989) ودراسة جاكوبي (Jacoby,1982) ودراسة جون هل (Joun Hall,1978) ودراسة وول (Woall,1964) والتي أشارت إلى أن التدريب المنظم ضمن جلسات البرنامج الإرشادي يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي.

واختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراستي (رضا، 1974) ودراسة فرنسس (Francis,1985) والتي اشارت إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات التجريبية والضابطة.

وترى الباحثة أن فشل البرامج الإرشادية في التأثير على المسترشدين يعود لعدة أسباب متمثلة في حجم العينة، فترة التجربة، أسلوب الباحث، ضعف دافعية الطلاب للبرنامج وعدم وضوح المشكلة للباحث وصدق الأداة المستخدمة،عدم تعاون إدارات المدارس مع الباحثين وضعف دافعيتهم نحو البحث.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث يمكن للباحثة ان تستنتج ما يأتي:

- إن المعرفة المسبقة بالعادات الدراسية السليمة من طالبات المجموعة التجريبية لها تأثير واضح في مستوى التحصيل الدراسي، كونها تهيئ لهن الوقت والجهد.
- عمل الطالبات مع بعضهن البعض، نما لديهن روح العمل الجماعي، من خلال وجود الهدف المشترك الذي يجمعهن وذلك لان أسلوب لعب الدور يقوم على مبدأ اجتماعي أساسه التعاون في تأدية العمل المشترك.
- إكساب الطالبات بالعادات الدراسية السليمة، قد ساعد الطالبات على التحرر من الخوف والخضوع مما عزز لديهن الثقة بالنفس وجعلهن أكثر نشاطا وحيوية داخل الصف وبذلك تحول دورهن من دور المتلقي في عملية التعلم إلى دور المشارك.
- إن عرض مناقشة وتقويم هادف للأدوار التي تم عرضها في البرنامج الإرشادي، أدى إلى تثبيت المعلومات الخاصة بالعادات الدراسية الصحيحة في أذهان طالبات المجموعة التجريبية سواء كن ممثلات أو مشاهدات، الأمر الذي أفتقر آلية طالبات المجموعة الضابطة.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

- أعمام البرنامج الإرشادي بأسلوب لعب الدور الذي اتبع في البحث الحالي لثبوت فائدته العملية.
- طبع كراس إرشادي يوضح العادات الدراسية على وفق خطوات المذاكرة الفعالة.
- عرض ملصقات جدارية ونشرات خاصة بالعادات الدراسية وإقامة الندوات والمحاضرات وعرض الأفلام الخاصة بالعادات الدراسية.
- إشراك وسائل الأعلام (التلفزيون التربوي) لزيادة توعية الآباء والأمهات بأهمية العادات الدراسية في عملية التعلم.
- ضرورة تأكيد أهمية العادات الدراسية في برامج إعداد وتدريب المعلمين والمدرسين.
- الاستفادة من مقياس العادات الدراسية لتشخيص أسباب الرسوب وانخفاض التحصيل لدى الطلبة من قبل المرشدين التربويين في المدارس المتوسطة.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- دراسة مقارنة تأثير الإرشاد في العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة وحسب متغير الجنس.
- دراسة مقارنة بين تأثير أسلوبين من أساليب لعب الدور (التلقائي – الموجه) في التحصيل الدراسي وتنمية العادات الدراسية لديهم.

- إجراء دراسة تأثير الإرشاد في العادات الدراسية حسب متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
- إجراء دراسة مماثلة في المراحل الدراسية الأخرى (الابتدائية– الإعدادية).
- تصميم برنامج إرشادي بإتباع أساليب أخرى مثل النمذجة والتعزيز وتأثيرهما في العادات الدراسية والتحصيل الدراسي لديهم.
- دراسة تنبؤية بالنجاح الأكاديمي بوساطة العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

الملاحق



- ملحق(1) استفتاء مفتوح للطلبة
- ملحق(2) استبيان آراء المحكمين
- ملحق(3) مقياس العادات الدراسية بصورته النهائية
- ملحق (4) البرنامج الإرشادي
- ملحق(5) استمارة تقويم الطلبة



ملحق (1)

استفتاء مفتوح للطلبة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب المحترم.................

عزيزتي الطالبة المحترمة................

تحية طيبة وبعد..........................

تروم الباحثة القيام بإجراء دراسة تجريبية للتعرف على تأثير الإرشاد في العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ولغرض تحقيق هدف البحث، ونظرا لأن لكل واحد منا أساليبه الخاصة في الدراسة والقراءة، أرجو تسجيل الطرائق التي تتبعونها في المذاكرة لأن الاطلاع عليها يعيننا على اختيار أفضل السبل في الدراسة والتي تضمن تحصيلا جيدا للطالب ولذلك تتوجه إليكم بالسؤال الآتي:

س/ ما طريقتك المفضلة أثناء المذاكرة؟

المؤلفة

إيمان عباس علي

ملحق(2)

استبيان آراء المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل...............المحترم

تحية طيبة وبعد....

تقوم الباحثة ببناء مقياس العادات الدراسية لدى طلبة الصف الثاني المتوسط ولما نعهده فيكم من خبرة علمية نرجو التفضل بإبداء ملاحظاتكم حول صلاحية الفقرات التي تم اعتمادها من الدراسة الأستطلاعية ومراجعة الأدبيات، واضافة وتعديل ما ترونه مناسبا لقياس العادات الدراسية، علما أن الباحثة تعرف العادات الدراسية بـ (الطرائق التي تتبعها الطالبات في التحضير اليومي أو التهيؤ والاستعداد للامتحان وتمتاز بالثبات النسبي) علما أن الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس ستكون على وفق التدرج الآتي (تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي............ تشكر الباحثة تعاونكم خدمة للبحث العلمي

المؤلفة

إيمان عباس علي

مقياس العادات الدراسية بصورته الأولية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
1	احفظ التعريفات والقوانين...بعد فهمها جيدا			
2	عندما احضر موضوع معين أحاول ربطه بموضوعات سابقة لغرض فهمه			
3	احفظ القصائد والخطب بطريقة التجزئة			
4	احفـظ القصـائد أو الخطـب بقراءتهـا عـدة مـرات كاملة			
5	اقرأ بصوت عال.			
6	اقرأ بسرعة.			
7	ألخص المادة عندما تكون طويلة.			
8	اشير إلى النقاط المهمه بالدرس.			
9	أقـوم بإعـادة الفقـرات مـع نفسـي بعـد الانتهـاء مـن المذاكرة.			
10	يتطلـب مـني التحضـير لأغلـب المـواد الدراسـية ان أكرر قرائتها .			
11	أذاكر لوحدي			
12	ارجـع إلى القـواميس لتغيير المصطلح الـذي اواجـه صعوبة في فهمه.			
13	اسـتخدم الرسـوم البيانيـة والجـداول لحـل المسـائل والواجبات اليومية التي يعطيها المدرس			
14	أبـدأ المـذاكرة بـالمواد المصـورة أو المرئيـة ومـن ثـم حفظها			
15	أركـز علـى دروسـي لفـترة طويلـة مـن الـزمن دون استراحة			

التعديل المقترح	غير صالحة	صالحة	الفقرات	ت
			أدرس في اوقـات الامتحـان أكثـر بكـثير مـن الأوقـات الاعتيادية.	16
			أحـاول أن اضـع خطـا تحـت العبـارات المهمـة الـتي اقرأها	17
			أشعر اني استطيع ان اكتب اكثر مما كتبت بعد الانتهاء من الامتحان	18
			اعتمد على ملخصات زملائي وملخصاتي بالاضافة إلى الكتب	19
			أحاول كتابة النقاط المهمة التي يذكرها المدرس مباشرة	20
			أستعين بالمكتبة المدرسية لتحضير دروسي	21
			ابـدا المـذاكره بـالمواد السـهله ثـم انتقـل إلى المـواد الصعبة.	22
			أحضـر للصـف دون ان اكـون قـد اكملـت الواجـب البيتي	23
			أدرس قبل الامتحان فقط	24
			عندما احضر دروسي اقرا الموضوعات السهلة فقط.	25
			عندما اراجع للامتحان أقرأ بدقة.	26
			اقضي ساعات طويلة في مذاكرة بعض الدروس ولا يبقى لدي وقت كاف للقسم الاخر.	27
			أفضل المذاكرة وانا جالسة أو جالس.	28
			أفضل المذاكرة مع اصدقائي.	29
			احـاول القـاء نظـرة علـى العنـاوين قبـل البـدا بالمذاكرة.	30
			اشارك بالمناقشات الصفية	31

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
32	أجد صعوبة في الذهاب إلى المدرسة وانا لم اكمل تحضير واجباتي			
33	اوجه لنفسي عدة أسئلة حول المادة التي ادرسها.			
34	أهيا كل ما احتاج اليه قبل البدا بالمذاكرة.			
35	اتبع طرائق مختلفة لتحضير الدرس.			
36	أستعد للامتحان قبل مدة			
37	أذاكر وكأني في حالة امتحان دائم			
38	أذاكر دروسي من اجل الدرجة وليس من اجل الفهم.			
39	اذاكر دروسي وانا ماشية اوماش.			
40	اؤجل المذاكرة إلى وقت متاخر من الليل.			
41	استعن بزملائي عندما لا افهم ما اذكره.			
42	أذاكر مادة الاستاذ الذي أحبه			
43	احاول تكملة واجباتي في الفرص.			
44	تزداد رغبتي لتناول الطعام اثناء المذاكرة.			
45	أذاكر دروسي في فترات تتخللها استراحة			
46	اعتمد على اسلوب الحفظ الالي (الدرخ)			
47	اخصص وقتا لقراءة كل مادة.			
48	عند المذاكرة استعين بالرسوم والمخططات الموجودة في الكتاب.			
49	دراستي عشوائية غير منتظمة			
50	اراجع النقاط الاساسيه قبل ذهابي للمدرسة.			
51	اقرا الملخصات دون معرفة التفاصيل.			
52	اذاكر دروسي يوميا وفق جدول منظم.			
53	احاول فهم الفقره جيدا قبل الانتقال للأخرى.			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
54	تزداد رغبتي في تناول الشاي اثناء المذاكرة.			
55	احضر موضوع الامتحان واهمل واجباتي المقررة في ذلك اليوم.			
56	أتوقف عن المذاكرة عند مجيء زوار			
57	أتوقف عن المذاكرة عند سماعي أصوات.			
58	أتوقف عن المذاكرة عند ظهور المسلسل المفضل لدي			
59	اذاكر بالاستماع للموسيقى.			
60	اذاكر أمام التلفزيون.			
61	اذاكر دروسي وأنا منشغلة أو منشغل بالأعمال المنزلية.			
62	أحاول رسم أو تحديد أشكال هندسية على الكتاب اثناء المذاكرة			
63	أحفظ واردد أمام أهلي			
64	اذاكر دروسي بالتسميع لنفسي.			
65	اذاكر دروسي بالقراءة الصامتة.			
66	أبدا بإلقاء نظرة إجمالية على الدرس الجيد قبل تحضيره.			
67	أحاول أن لا أطلب مساعدة الغير الا اذا كان لابد منها			
68	أدرس في المكان نفسه كل يوم			
69	أحرص عندما اذاكر على أن أكون في حالة نفسية أو جسدية جيدة.			
70	أوجه اهتمامي إلى الدروس التي اعتقد اني ضعيف فيها وأعطيها اهتمام اكبر			
71	أوزع الوقت الذي اخصصه على تعلم موضوع معين			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
	في أكثر من جلسة واحدة.			
72	أحاول أن استفيد مما أتعلمه في مواجهة مشكلاتي اليومية.			
73	أركز على النقاط والموضوعات التي يؤكد عليها المدرس لاستنتج منها أسئلة الامتحان			
74	أكتب ملخصا لمادة الامتحان وأراجعه من وقت لأخر.			
75	أكتب اوراق صغيرة وأدخلها إلى الصف لأقرأ منها.			
76	أقارن بين النقاط والأجزاء المتشابهة والمختلفة في الموضوعات.			
77	أحاول البقاء في الصف إلى وقت متأخر لأني أتذكر بعض المعلومات في أخر الوقت.			
78	أراجع ما اكتبه قبل تسليم دفتر الامتحان لأني أضيف بعض المعلومات إلى إجابتي.			
79	أحاول تطويل الإجابة عن أسئلة الامتحان لان ذلك يفيد في رفع الدرجة.			
80	أذاكر بعض المعلومات وأهمل بعض المعلومات الأخرى الأخرى من المواد المقررة.			
81	افضل القراءه مع الطلبة المتفوقين لتسهيل فهم المادة.			
82	استعين بالدروس الخصوصية.			
83	اهتم باستذكار دروسي من بداية العام الدراسي.			
84	اهتم باستذكار دروسي في النصف الثاني من العام الدراسي.			
85	لا التزم بتطبيق الجدول الدراسي الذي اعده.			
86	لا أهتم بملاحظات المدرسين على الدفاتر واوراق			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
	الامتحان.			
87	اشعر بالحيرة باي المواد ابدا دراستي.			
88	انجز واجباتي المدرسية وان كانت مملة.			
89	بعد الانتهاء من التحضير اليومي اراجع الدروس السابقة.			
90	اقرا المادة قبل ان يشرحها المدرس.			
91	أشعر بالتعب والارهاق في نهاية الدوام لكثرة الدروس اليومية.			
92	أقضي وقتا اكثر مما ينبغي بقراءة القصص والمجلات ومشاهدة التلفزيون.			
93	عندما تواجهني صعوبه في مادة دراسية الجا للمدرس لفهمها.			
94	أستطيع توزيع وقتي للاجابة على الأسئلة المختلفة.			
95	أطلب من أحد أصدقائي أو والدي أن يسمع المادة التي درستها.			
96	أستعين بمن في جانبي في الامتحان بالنظر لما يكتبون في دفاترهم.			
97	اتردد في ان اطلب من المدرس إعادة شرح موضوع لم أفهمه جيدا.			
98	يتبين لي فيما بعد ان الملاحظات التي سجلتها في أثناء الدرس غير مهمة.			
99	أهتم بالدراسة في نهاية العام الدراسي أكثر مما في بداية العام الدراسي.			
100	أضيع الكثير من وقتي قبل الاستعداد للدراسة والبدأ بها.			
101	أحفظ المادة دون محاولة فهمها.			

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
102	ليس لدي مكان ثابت للقراءة.			
103	قراءتـي بطيئـة تجعلـني احتـاج إلى وقـت طويـل للدراسة.			
104	اركز انتباهي على شرح المدرس.			
105	أعمد إلى التلخيص اثناء القراءة.			
106	أقرا دروسي أول بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد.			
107	أثنـاء قراءتـي لموضـوع مـا لا اميـز بـين التفاصـيل الرئيسة والثانوية غير المهمة.			
108	اقرا المواضيع المقررة للامتحان مرة واحدة.			
109	أفضـل عـدم الـذهاب إلى المدرسـة عنـد انشـغالي بالامتحان.			
110	احـاول ان افهـم دروسـي فهمـا عميقـا وان كلفـني ذلك وقتا طويلا.			

ملحق (3)

مقياس العادات الدراسية بصورته النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي الطالب المحترم.....................

عزيزتي الطالبة المحترمة................

تحية طيبة وبعد...

تروم الباحثة القيام بإجراء دراسة تجريبية للتعرف على تأثير الإرشاد في العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط،، ونظرا لان لكل واحد منا أساليبه الخاصة في المذاكرة، وفيما يأتي عبارات تمثل كل منها عادة دراسية وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات والمطلوب منك تأشير اختيار واحد فقط، يرجى قراءة كل عبارة بدقة فإذا كانت تمثل عادة دراسية أساسية لك، ضع علامة (√) أمام عبارة (تنطبق علي كثيرا) أما إذا كانت العبارة تمثل عادة دراسية بدرجة متوسطة فضع علامة (√) أمام عبارة (تنطبق علي قليلا)، أما إذا كانت تمثل عادة دراسية ليست أساسية فضع علامة (√) أمام عبارة (لا تنطبق علي) علما أن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي ولا يطلع عليها أي شخص عدا الباحثة......... هذا ولكم فائق الشكر والتقدير

المؤلفة

إيمان عباس علي

مقياس العادات الدراسية بصورته النهائية:

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي
1	اقرأ بسرعة.			
2	أوجه لنفسي عدة أسئلة حول المادة التي ادرسها.			
3	عند المذاكرة استعين بالرسوم والمخططات الموجودة في الكتاب.			
4	اوزع الوقت الذي اخصصه على تعلم موضوع معين في أكثر من جلسة واحدة.			
5	أذاكر دروسي وإنا منشغلة أو منشغل بالأعمال المنزلية.			
6	اقرأ المواضيع المقررة للامتحان مرة واحدة.			
7	عندما أراجع اقرأ بسرعة.			
8	اقضي ساعات طويلة في مذاكره بعض الدروس ولا يبقى لدي وقت كافي للقسم الأخر.			
9	أذاكر في أوقات الامتحان أكثر بكثير من الأوقات العادية.			
10	اقرأ بصوت عال.			
11	أحاول ان أضع خطا تحت العبارة المهمة التي اقرأها.			
12	أبدا المذاكرة بالمواد السهلة ثم انتقل إلى المواد الصعبة.			
13	اقرأ المادة قبل ان يشرحها المدرس.			
14	عندما احضر موضوع معين أحاول ربطه بموضوعات سابقة لغرض فهمه.			

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي
15	أذاكر أمام التلفزيون.			
16	عندما تواجهني صعوبة في مادة دراسية ألجأ للمدرس لفهمها.			
17	أشير إلى النقاط المهمة بالدرس.			
18	أفضل القراءة مع الطلبة المتفوقين لتسهيل فهم المادة.			
19	أحاول فهم الفقرة جيدا قبل الانتقال للأخرى.			
20	اذاكر بالاستماع للموسيقى.			
21	ادرس قبل الامتحان فقط.			
22	استعين بالمكتبة المدرسية لتحضير دروسي.			
23	اهتم باستذكار دروسي في النصف الثاني من العام الدراسي.			
24	تزداد رغبتي لتناول الطعام أثناء المذاكرة			
25	اذكر في فترات تتخللها استراحة.			
26	أراجع النقاط الأساسية قبل ذهابي للمدرسة.			
27	بعد الانتهاء من التحضير اليومي أراجع الدروس السابقة.			
28	اكتب ملخصا للامتحان وأراجعه من وقت لأخر.			
29	أركز انتباهي على شرح المدرس.			
30	اهيأ كل ما احتاج إليه قبل البدا بالمذاكرة.			

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي
31	التوقف عن المذاكرة عند ظهور المسلسل المفضل لدي.			
32	اذاكر دروسي يوميا وفق جدول منظم.			
33	اقارن بين النقاط والأجزاء المتشابهة والمختلفة في الموضوعات.			
34	اهتم باستذكار دروسي من بداية العام.			
35	أوجه اهتمامي إلى الدروس التي اعتقد أني ضعيف فيها وأعطيها اهتماما أكثر			
36	اذاكر وكأني في حالة امتحان دائم.			
37	استعين بالدروس الخصوصية.			
38	اذاكر دروسي بالتسميع لنفسي.			
39	احاول إلقاء نظرة على العناوين قبل البدا بالمذاكرة.			
40	أضيع الكثير من وقتي قبل الاستعداد للدراسة والبدء بها.			
41	أحفظ القصائد أو الخطب بقراءتها عدة مرات كاملة.			
42	أحاول تكملة واجباتي في الفرص.			
43	أحفظ القصائد أو الخطب بطريقة التجزئة.			
44	استعن بزملائي عندما لا افهم ما اذكره.			
45	اشعر بالحيرة بأي المواد أبدء دراستي.			
46	أحاول ان افهم دروسي فهما عميقا وان كلفني ذلك وقتا طويلا.			
47	عندما احضر دروسي استغرق وقتا طويلا.			

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي
48	ألخص المادة عندما تكون طويلة.			
49	ارجع إلى القواميس لتغيير المصطلح الذي أواجه صعوبة في فهمه.			
50	أشارك في المناقشات الصفية.			
51	احرص عندما أذاكر على ان أكون في حالة نفسية وجسدية جيدة.			
52	أؤجل المذاكرة إلى وقت متأخر من الليل.			
53	أركز على النقاط والموضوعات التي يؤكد عليها المدرس لاستنتج منها أسئلة الامتحان.			
54	لا التزام بتطبيق الجدول الدراسي الذي أعده.			
55	اذاكر دروسي وأنا ماشية او ماش.			
56	اعتمد على اسلوب الحفظ الالي (درخ)			
57	افضل المذاكرة وانا جالسة أو جالس.			
58	يتطلب مني التحضير لأغلب المواد الدراسية ان أكرر قراءتها .			
59	انجز واجباتي المدرسية وان كانت مملة.			
60	احضر موضوع الامتحان وأهمل واجباتي المقررة في ذلك اليوم.			
61	أحاول كتابة النقاط التي يذكرها المدرس مباشرة.			
62	اتبع طرائق مختلفة لتحضير الدرس.			
63	لا اهتم بملاحظات المدرسين على الدفاتر وأوراق الامتحان.			

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي
64	افضل عدم الذهاب إلى المدرسة عند انشغالي بالامتحانات.			
65	ابدأ بإلقاء نظرة إجمالية على الدرس الجيد قبل تحضيره.			
66	اخصص وقتا لقراءة كل مادة.			
67	تزداد رغبتي في تناول الشاي اثناء المذاكرة.			
68	ادرس في المكان نفسه كل يوم.			
69	اذاكر دروسي بالقراءة الصامتة.			
70	اعتمد على ملخصاتي وملخصات زملائي فضلا عن الكتاب.			
71	اقوم بإعادة الفقرات مع نفسي بعد الانتهاء من المذاكرة.			
72	اقرأ الملخصات دون معرفة التفاصيل.			

ملحق (4)

البرنامج الارشادي

بسم الله الرحمن الرحيم

تروم الباحثة القيام بإجراء دراسة تجريبية للتعرف على تأثير الإرشاد في العادات الدراسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وسوف تستخدم الباحثة برنامجا إرشاديا تستخدم فيه "لعب الدور" كأسلوب إرشادي ونظرا لما تمتلكونه من خبرة ومعرفة يرجى الاطلاع على محتويات البرنامج وبيان آرائكم فيما يحتويه من خلال الإجابة على الأسئلة المحددة، علما أن التعريف الإجرائي لـ "لعب الدور" هو النشاطات التي تؤديها الطالبات في التمثيليات المحددة ضمن البرنامج الإرشادي المعد لأغراض الدراسة.

إن الهدف العام للبرنامج هو تعديل العادات الدراسية غير السليمة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

والأهداف السلوكية هي أن:

- تتعلم الحصول على المصادر المهمة من المكتبة.
- تنظم جدولا خاصا للمذاكرة وقراءة الكتب العلمية والترفيهية.
- تستعين بالمكتبة المدرسية لتحضير الواجبات المدرسية.
- تستعين بالرسوم والمخططات الموجودة في الكتاب.
- تراجع القواميس لتفسير المصطلح الذي لا تفهمه.
- تتعلم استعارة الكتب من المكتبة المدرسية.
- لا تؤجل عمل اليوم إلى غد.
- لا تعتمد على أسلوب الحفظ الآلي.
- لا تذاكر وهي منشغلة بالأعمال المنزلية.
- تذاكر المواد السهلة ثم تنتقل لدراسة المواد الصعبة.

- تقرا الملخصات والتفاصيل.
- تذاكر قبل الامتحان بمدة مناسبة.
- تتبع طرائق مختلفة للتحضير.
- تحضر كل ما تحتاج إليه قبل المذاكرة مثل الورقة والقلم.
- تخصص وقتا لقراءة كل مادة.
- لا تذاكر مادتين في وقت واحد.
- تلجأ إلى المدرس عندما تواجهها مشكلة.
- تراجع النقاط الأساسية قبل ذهابها إلى المدرسة.
- تستعمل المراجعة بين فترة وأخرى.
- تضع خطا تحت التعاريف والعبارات.
- تقرا للامتحان بدقة.
- تدرس في فترات تتخللها استراحة.
- تذاكر من بداية العام الدراسي.
- تنجز واجباتها المدرسية كاملة.
- تركز انتباهها على شرح المدرس.
- تحاول فهم الفقرة جيدا قبل الانتقال للفقرات الأخرى من الموضوع.
- تستعين بزميلاتها عندما لا تفهم ما تذاكره.
- تقارن بين النقاط والأجزاء المتشابهة والمختلفة في الموضوعات.
- تذاكر دروسها بطريقة التسميع الذاتي.

علما ان الباحثة قسمت أوقات الجلسة الإرشادية على وفق طريقة "شافتلز Shaftels" في أنموذج لعب الدور الصفي والمراحل هي:

الوقت	المراحل
5 دقائق	تهيئة المجموعة
5 دقائق	اختيار المشاركين
5 دقائق	اعداد المراقبين أو المشاهدين
5 دقائق	اعداد المكان أو المسرح
5 دقائق	التمثيل أو الاداء
5 دقائق	المناقشة والتقويم
5 دقائق	اعادة الاداء أو التمثيل
5 دقائق	المناقشة والتقويم للمرة الثانية
5 دقائق	المشاركة في الخبرات والتعميم

وهذا ولكم فائق الشكر والتقدير

المؤلفة

إيمان عباس علي

الأستاذ الفاضل...........المحترم

بعد قراءة التمثيلية يرجى الإجابة عن الأسئلة وإبداء الملاحظات

الأسئلة:

1. هل يحقق محتوى التمثيلية الهدف العام للبرنامج؟ نعم.........كلا
2. هل يحقق محتوى التمثيلية الأهداف السلوكية؟ نعم.......كلا
3. هل تتفق النشاطات والفعاليات مع محتوى التمثيلية؟ نعم.........كلا
4. هــل تتفــق النشــاطات مــع الــزمن التقــريبي للبرنــامج (27) دقيقــة؟ نعم.........كلا
5. هل يتفق الحوار الذي يدور بين المشاركين بتقديم التمثيلية مع المحتوى؟ نعم........... كلا
6. هل هناك أية ملاحظة أو تعديل للأهداف السلوكية أو المحتوى أو الفعاليات أو الوقت أو الأدوار؟ يمكن ذكره

عنوان التمثيلية	المراجعة	التمثيلية رقم (1)

المواد المطلوبة: دفتر – بطاقات

توزيع الادوار: أمل، بسمة............. طالبات في الصف نفسه.

المحتوى:

توضح الباحثة للتلاميذ:

- تتوجه أمل نحو زميلتها بسمة في ساحة المدرسة .
- تسال صديقتها بسمة عن الدفتر الذي تحمله؟
- توضح بسمة بأنه: دفتر المراجعة.
- تسال أمل زميلتها عن كيفية المراجعة؟
- تشكر زميلتها عن المعلومات التي قدمتها".
- تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار على التلاميذ (أمل – بسمة...........)

الفعاليات والنشاطات:

أمل – السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

بسمة – وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته.

أمل – ما هذا الدفتر الذي تحملينه؟

بسمة – دفتر المراجعة، تظهر علامات التعجب على أمل !!!

أمل – المراجعة !!! ماذا تعنين بالمراجعة؟

بسـمة – عزيزتـي أمـل أن المراجعـة هـي أن نضـع جـدولا لغـرض إعـادة مـا قرأنـاه مـن واجبات مـدرسية وفي أوقات معينة وأفضل وقت هو يومي الخميس والجمعة.

أمل – هل المراجعة تكون لمادة واحدة فقط؟

بسـمة – كلا يـا أمـل أن تحديـد أوقـات المراجعـة يعتمـد علـى نـوع المراجعـة فالمراجعـة على أنواع.

المراجعة اليومية – وهي أن أقوم بها بعد أن أعود من المدرسة وتشمل مراجعة واجباتي المدرسية التي قمت بتحضيرها.

المراجعـة الأسـبوعية – وتشـمل تخصـيص سـاعة لكـل مـادة لغـرض إعـادة اسـترجاع الواجبات والملاحظات.

المراجعـة الأسـاسـية – وتعـني أن اهـيء نفسـي للامتحـان قبـل أسـبوع أو مـدة زمنيـة مناسبة وأحاول أن أذاكر لمدة (3) ساعات على أن تتخللها استراحة.

أمل – أشكرك يا بسمة على هذه المعلومات التي قدمتها لي.

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لإبراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية	التنظيم	التمثيلية رقم(2)

المواد المطلوبة : ورقة – قلم– كتاب مقرر – سبورة– كراسي

توزيع الأدوار: المعلمة، ليلى .... بقية طالبات الصف.

المحتوى:

- توزع الباحثة الأدوار على التلاميذ(المعلمة – ليلى– بقية تلاميذ الصف).
- توضح الباحثة محتوى الأدوار للتلاميذ

"ليلى تلميذة مجتهدة تتحدث لزميلاتها عن طريقة المذاكرة التي تتبعها"

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة– سنتكلم اليوم عن كيفية المذاكرة وكيف يحضر كل منكم دروسه،من منكم سيبدأ ويحدثنا عن كيفية المذاكرة.

ليلى – ست أنا.

المعلمة– تفضلي يا ليلى.

ليلى – أنا اقرأ واجباتي يوم بيوم واستمع وانتبه خلال الدرس واكتب الملاحظات المهمة وإن واجهتني صعوبة فاني سوف الجأ إلى المعلمة .

هند– هل تلخصين دروسك؟

ليلى– نعم الخص ما أقراه في دفتر خاص وأحاول أن أراجعه بين فترة وأخرى حتى تترسخ المعلومات في ذهني.

نهى – هل تذاكرين قبل الامتحان؟

ليلى – نعم فانا أراجع للامتحان قبل مدة مناسبة واحضر واجباتي يوم بيوم.

المعلمة – شكرا لكي يا ليلى.

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لإبراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية	التلخيص	التمثيلية رقم (3)

المواد المطلوبة: دفتر – كتاب

توزيع الأدوار: المعلمة، هدى................ طالبات في الصف نفسه.

المحتوى:

- تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار على التلاميذ (إيمان– 1– 2– 3.........).
- توضح الباحثة للتلاميذ محتوى الأدوار..........

"تجري المعلمة اختبارا ويتضح من نتائج الاختبار بان معظم درجات الطالبات منخفضة وقلة منهم درجاتهم مرتفعة ويتضح من خلال إجابة التلميذات بأنهم لا يعرفون طريقة المذاكرة".

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة – هل لكي يا إيمان أن تحدثيني عن عدم إجابتك بصورة غير صحيحة؟

إيمان – ست أنني أذاكر لكنني أنسى المادة التي أذاكرها.

المعلمة– وأنت يا هدى؟

هدى– إنني عندما أذاكر اقرأ الموضوعات السهلة فقط.

المعلمة – وأنت يا شذى؟

شذى – ست إنني لا أراجع المادة التي اقرأها.

المعلمة – تجري الباحثة مناقشة مع التلاميذ وتوجههم إلى استخدام بطاقات صغيرة يتم فيها تلخيص المادة ويتم بالشكل الآتي تقرئين الموضوع فقرة فقرة ولا تنتقلي إلى الفقرة الجديدة إلا بعد أن تنتهي من فهم الفقرة السابقة وتقومين باستخدام القلم ووضع الخطوط تحت العبارات المهمة وان توجهي لنفسك أسئلة حول الموضوع وتثبتين الإجابة على الورقة ويمكن استخدام هذه الورقة وتقرئيها بين فترة وأخرى.

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لابراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية المذاكرة الجماعية التمثيلية رقم (4)

المواد المطلوبة: دفتر- بطاقات

توزيع الأدوار: زينب، وصال، ندى...... طالبات في الصف نفسه.

المحتوى:

توضح الباحثة للتلاميذ:

زينب ووصال وندى طالبات في الصف نفسه وتشعر زينب بالحرج فهي تأتي دائما متأخرة وتثير الضوضاء مما تزعج زميلاتها فتحزن ندى ووصال وتقررا مساعدة صديقتهما زينب عن طريق تنظيم جدول المذاكرة".

تقوم الباحثة بتوزيع الأدوار على التلاميذ (زينب، وصال، ندى، المعلمة......).

الفعاليات والنشاطات:

تعودت زينب ان تدخل الصف متأخرة مما تثير الضوضاء داخل الصف وتسبب الإزعاج وعدم الانتباه لزميلاتها مما تشتت انتباههم.

المعلمة- تبادر الحديث مع زينب وتقول لها: عليك يا زينب أن لا تأتي إلى الصف متأخرة وان تلتزمي بدخول الصف في الموعد المحدد كما انك إذا تأخرت مرة أخرى فاعلمي انه لن يكون بمقدورك دخول الصف (تبدأ المعلمة بإجراء التفتيش للواجبات البيتية للطالبات وعندما تصل إلى زينب تلاحظ عدم انجازها للواجبات البيتية).

تشعر زينب بالحرج أمام زميلاتها.

تقرر بعض زميلات زينب مساعدتها على انجاز الواجبات المدرسية، تجتمع الصديقتان وصال وندى في منزل زينب فتطلبان منها تحضير كل لوازم الدراسة من كتب وأوراق وأقلام.

وتبدأ الصديقتان بوضع جدولا زمنيا للمذاكرة.

الصديقتان– عليك يا زينب الالتزام بجدول المذاكرة.

زينب– نعم سأحرص على الالتزام بهذا الجدول.

في اليوم التالي تدخل المعلمة قاعة الصف وترى ان الجميع قدموا مبكرين ويضمنهم زينب وتبدأ المعلمة بإلقاء التحية.

المعلمة– صباح الخير.

الطالبات– صباح الخير.

المعلمة– تبدأ بإجراء التفتيش اليومي للواجبات وعندما تصل إلى زينب تجدها انجزت واجباتها كاملة.

المعلمة – ما سر هذا التحسن؟

زينب – انه بفضل مساعدة زميلاتي.

المعلمة – كيف؟

زينب – ساعدوني في وضع جدولا للمذاكرة..

المعلمة – تشجع طالباتها على المذاكرة الجماعية.

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لإبراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية	استخدام المكتبة المدرسية	التمثيلية رقم (5)

المواد المطلوبة: كتب متنوعة علمية وأدبية

توزيع الأدوار: هدى، ندى، طالبات في الصف نفسه.

المحتوى:

- تـوزع الباحثـة الأدوار علـى التلاميـذ (المعلمـة – هـدى– نـدى– بقيـة تلاميـذ الصف).
- تأخذ المعلمة الطالبات لزيارة المكتبة المدرسية.
- تعلم الطالبات كيفية استعارة الكتب.
- تشجع المعلمة لدى الطالبات على القراءة.
- تعلم المعلمة الطالبات على عمل بطاقات خاصة بالمكتبة.
- تشجع المعلمة الطالبات على استخدام المكتبة المدرسية.

الفعاليات والنشاطات:

دق الجرس (فرصة)................تلتقي الصديقتان

ندى– ما هذه الكتب الجميلة التي تحملينها ؟

هدى– أنها من مكتبة المدرسة.

ندى– ماذا !!!! وهل تزورين المكتبة؟

هدى– نعم. بالأمس لقد أخذتنا المعلمة لزيارة المكتبة المركزية وقد اطلعنا على الكتب الموجودة في المكتبة ، وكيف يمكن ان نستعير هذه الكتب؟

ندى – حسنا يا هدى وهل لك ان تحدثيني كيف يتم استعارة الكتب؟

هدى– نقرا العناوين الموجودة في المكان المخصص وبعدها اكتب اسم المؤلف وعنوان الكتاب ومن ثم نبدأ باستعارة الكتاب المطلوب، وقبل ذلك نتعرف على أسلوب تصنيف الكتب بالمدرسة.

ندى– وهل ستقرئين الكتب؟

هدى– نعم اقرا الكتب بشكل كامل.

ندى– وما هذه البطاقة التي في يدك؟

هدى– أنها بطاقة أسجل فيها اسم المؤلف وعنوان الكتاب وهنا اكتب محتوى الكتاب وما يوجد فيه قد علمتني المعلمة ان اكتب ملخصا لكل كتاب وفي نهاية البطاقة اكتب اسم المصدر الذي استخدمه.

ندى– هل كل الموضوعات تسجل في بطاقة واحدة؟

هدى– لا. الموضوعات العلمية أضع لها بطاقات والموضوعات الأدبية أضع لها بطاقات خاصة بها.

ندى– على فكرة سوف اذهب إلى المكتبة واستعير الكتب المناسبة.

هدى– إلى اللقاء

ندى– إلى اللقاء. والشكل التالي يوضح ذلك.

عنوان الكتاب	اسم المؤلف..................................
المحتوى .... المصدر	

الشكل (6) بطاقة المكتبة

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لإبراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية	الطريقة الكلية والطريقة الجزئية	التمثيلية رقم6

المواد المطلوبة: كتاب، أوراق، أقلام، حقيبة، سرير، مدفأة.

توزيع الأدوار – الام– هبة البنت – طالبات في الصف

المحتوى:

- تعود هبة من المدرسة.
- تدعو الأم ابنتها لزيارة عمتها.
- تعتذر البنت لوجود واجبات مدرسية لديها.
- تسال الام عن إمكانية تأجيل الواجبات.
- تؤكد البنت ان لديها عقد مع المعلمة.
- ينص العقد على ان تنجز واجبات معينة.
- ينص العقد على إتباع طرائق معينة.
- تشجع الأم ابنتها على الاستمرار في المذاكرة.

الفعاليات والنشاطات:

هبة– السلام عليكم؟

الام– وعليكم السلام ورحمته وبركاته ، ابنتي هيئي نفسك اليوم تذهب لزيارة عمتك.

هبة– لكن يا أمي أنا لا استطيع، لدي الكثير من الواجبات المدرسية علي انجازها.

الام– الا يمكنك تأجيل ذلك؟

هبة– لا – لقد اتبعت المعلمة طريقة جديدة في التعلم.

الام – وما هذه الطريقة؟

هبة– لقد عقدت معنا عقدا للتعلم.

الام– وما هذا العقد؟

هبة– لقد أعطتنا المعلمة قائمة تشتمل على الموضوعات التي يجب تحضيرها وبعض المقترحات عن الطريقة المناسبة لكل موضوع.

الام– وهل توجد طرائق معينة؟

هبة– نعم– الطريقة الكلية والطريقة الجزئية؟

الام – ماذا تعني كل واحدة؟

هبة– الطريقة الكلية هي قراءة موضوع كامل ثم حفظه اما الطريقة الجزئية فتتم بتجزئة الموضوع إلى فقرات ثم حفظها.

الام– كيف يمكنك اختيار الطريقة المناسبة؟

هبة– لكل طريقة ميزاتها، فاذا كانت المادة طويلة فتتم تجزئتها إلى اجزاء اما اذا كانت قصيرة مترابطة المعنى فالطريقة الكلية هي المناسبة.

الام– وهل حددت الطريقة؟

هبة– نعم.

الام– إنها طريقة مناسبة تجعلك تعتمدين على نفسك في التعلم.

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لإبراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية	**اللعب التمثيلي للعادات الدراسية**	**التمثيلية رقم7**

المواد المطلوبة: كارتات مدون عليها عبارات خاصة بالتدريب.

توزيع الأدوار: المعلمة، سهاد،..1– 2– 3 طالبات في الصف نفسه.

المحتوى– تؤدي طالبات الصف الحركات التمثيلية الصامتة للعادات الدراسية منذ النهوض من النوم وحتى اكمال الواجبات المدرسية.

الفعاليات والنشاطات

المعلمة– صباح الخير.

الطالبات – صباح الخير.

(تبدأ المعلمة الحديث مع الطالبات عن العادات الدراسية الصحيحة).

المعلمة– سنقوم اليوم بأداء بعض الحركات التمثيلية الصامتة عن العادات الدراسية الصحيحة وسنشارك جميعا بأداء هذه الحركات– حسنا من منكم سيبدأ؟

سهاد– انا ترفع يدها معلنة رغبتها في أداء دور ما .

المعلمة– تفضلي يا سهاد، ثم تبدأ الحديث مع الطالبات.

ان سهاد ستؤدي دورا ما وعليكم جميعا ان تشاركونا وتحدثونا عن الدور الذي تؤديه سهاد

الطالبات– نعم ست.

تباشر المعلمة بإعطاء سهاد بطاقة مكتوب عليها النهوض من النوم.

سهاد– تبدأ باداء دور النهوض من النوم.

الطالبات – ست. ان سهاد تستيقظ من النوم.

المعلمة– نعم. ان سهاد تستيقظ من النوم، وذلك لانها تنام مبكرة بعد ان تكمل واجباتها المدرسية وبذلك تستطيع ان تذهب إلى الصف في الموعد المحدد .

سهاد– تبدأ بأداء الدور الأخر(مراجعة الدروس قبل ذهابها إلى المدرسة) .

الطالبات– ست. ان سهاد تراجع دروسها .

المعلمة– نعم. ان سهاد تراجع دروسها قبل ذهابها إلى المدرسة وتطلب من الطالبات اداء هذا الدور.

سهاد– تبدأ بأداء الدور الأخر(الدخول إلى الصف) .

الطالبات– ست.ان سهاد تدخل إلى الصف.

المعلمة– نعم. ان سهاد تدخل إلى الصف، ولكن ينبغي عليها ان تلقي التحية على زميلاتها وتضع كتبها على الرحلة ثم تجلس بهدوء وتنتبه للمعلمة.

المعلمة– شكرا يا سهاد، هيا يا طالبات صفقوا لسهاد على حسن أدائها.

زينب – ست انا.

المعلمة –تفضلي، تقدم المعلمة بطاقة مكتوب عليها المشاركة في المناقشات الصفية.

الطالبات– ست.ان زينب تشارك في المناقشات الصفية.

المعلمة – تجري مناقشة تتعلق بالتحضير اليومي وتؤكد ان المشاركة في المناقشات الصفية تاتي من خلال التحضير للواجبات المدرسية وتطلب المعلمة من الطالبات كتابة الملاحظات.

دق الجرس. رن ....رن...........رن

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لابراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية	**رسوم الاستذكار**	**التمثيلية رقم8**

المواد المطلوبة: رسوم تمثل مشكلات الاستذكار، بطاقات مكتوب عليها مشكلات الاستذكار، سبورة.

توزيع الأدوار: المعلمة، هند، طالبات في الصف نفسه.

المحتوى:

- مجموعة من الرسوم تمثل رسوم الاستذكار ومجموعة من العبارات تمثل مشكلات الاستذكار.

- توجه المعلمة الطالبات لمشاهدة الرسوم وقراءة العبارات التي تمثل المشكلات.
- توجه الطالبات لربط كل رسم مع العبارة المناسبة له.
- يتم مناقشة العادات السليمة وغير السليمة.

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة – صباح الخير.

الطالبات – صباح الخير.

المعلمة– لدينا اليوم مجموعة من الرسوم ومجموعة من العبارات، وسنقوم بترتيبها معا مما يجعلها مناسبة (العبارة المناسبة امام الرسم المناسب).

(تباشر المعلمة باستعراض العبارات وكتابتها على السبورة من قبل إحدى الطالبات)، وهي:

1. ليس هناك مكان مناسب معد ومهيأ للمذاكرة.
2. ليس هناك مكان مناسب للراحة.
3. حكم الاسرة غير المقبول على مستوى الطالبة.
4. الضوضاء التي تحدثها الاسرة.
5. اوامر الاسرة المستمرة للاستذكار.
6. مضايقة الطلاب لزميلهم المواظب على الدراسة.
7. انصراف الطلاب عن الاستذكار.
8. عدم التوافق الأسري.

وبعد ان تفرغ المعلمة من استعراض العبارات ، تبدأ باستعراض الرسوم على الطالبات تطلب المعلمة من الطالبة هند اختيار إحدى العبارات.

هند – نعم ست اني اختار رقم (8).

المعلمة – عليك الان اختيار الرسم المناسب لها.

هند – هذا هو الرسم المناسب للرقم (8).

المعلمة – ممتاز (تجري المعلمة مناقشة مع طالباتها في اختياراتهن حتى وان اختلف اثنان في اختيار عبارة لرسم الواحد) وهكذا مع بقية العبارات...... دق الجرس.

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لابراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية	**الاعتماد على النفس**	**التمثيلية رقم9**

المواد المطلوبة: ملابس لنساء تمثل امهات، سلة فيها مواد غذائية

توزيع الأدوار: ام بسمة ، ام امل هم جيران في حي سكني واحد واولادهما طالبات في الصف نفسه.

المحتوى:

- تلتقي الامهات ام بسمة وام امل في احد الازقة المؤدية إلى السوق.
- هناك دعوة توجه إلى كل منهما.
- تقبل ام امل الدعوة بينما ترفض ام بسمة.
- تسال ام بسمة عن كيفية وجود الوقت الكافي لحضور الدعوة.
- توضح ام امل كيفية اعتماد ابنتها على نفسها في تحضير واجباتها المدرسية.
- تشكر ام بسمة صديقتها وسوف تسير على الخطوات نفسها.

الفعاليات والنشاطات:

ام امل— مرحبا ام بسمة كيف حالك واحوال العائلة؟

ام بسمة— مرحبا والجميع بخير والحمد لله ، بالامس وجهت لي ام احمد دعوة.

ام امل— نعم. انا ايضا ولا ادري هل ستزورينها ؟

ام بسمة — انا لا، لأنني مساء غد سأكون منشغلة جدا، وماذا عنك يا ام امل هل ستلبين دعوتها ؟

ام امل— ان شاء الله، ولكن يا ام بسمة بماذا انت منشغلة؟

ام بسمة— الأعمال كثيرة ، في الصباح أعمال المنزل ، وفي المساء نبدأ انا وبسمة التحضير لواجباتها المدرسية.

ام امل — لماذا هل بسمة لا تعرف كيف تحضر واجباتها ؟

ام بسمة — لا . لكنني احرص ان اعد لها جدولا دراسيا مناسبا يساعدها في تحضير دروسها فانا ابدا بقراءة الدرس اولا ثم اشرحه بالتفصيل حتى يتسنى لها فهم المادة بصورة جيدة لا ادري يا ام امل الا تقومين بالشيء نفسه مع امل ؟

ام امل — لا امل تعتمد على نفسها في تحضير دروسها فهي تقسم وقتها حسب الواجبات المدرسة التي تعطيها لها المدرسات.

ام بسمة— اذا ما واجهتها صعوبة ماذا تفعل؟

ام امل — تلجا مباشرة إلى مدرساتها واحيانا الي أو إلى والدها .

ام بسمة— ربما الان عرفت لماذا بامكانك تلبية الدعوة.

ام امل— يجب ان تعودي بسمة الاعتماد على نفسها في تحضير واجباتها المدرسية.

ام بسمة — تشكر صديقتها على النصيحة............ مع السلامة.

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لإبراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية	**بطاقة الطالبة**	**التمثيلية رقم 10**

المواد المطلوبة: بطاقات صغيرة.

توزيع الأدوار: المعلمة، هدى، بسمة، ايمان، هند، طالبات في الصف نفسه.

المحتوى:

- تحمل المعلمة بطاقة تدعى بطاقة الطالبة.
- تكتب في الوجه الامامي جدول الدروس الاسبوعي.
- وفي الوجه الاخر يوجد حقل الوقت مقابل ايام الاسبوع.
- تعلم المعلمة الطالبات كيفية ملىء البطاقة.
- تبدا الطالبات التخطيط للبطاقة.

الفعاليات والنشاطات:

تلقي المعلمة التحية على الطالبات بعد ان تدخل الصف.

المعلمة — صباح الخير.

الطالبات– صباح الخير(تباشر المعلمة الحديث مع الطالبات بعد ان تطلب منهن الجلوس)

المعلمة– يا هدى هل تعرفين ماذا يعني هذا الوجه من البطاقة؟

هدى– نعم ست، انه جدول الدروس الاسبوعي.

المعلمة– ممتاز، يشير هذا الجانب من البطاقة إلى جدول الدروس الاسبوعي.

(تجري المعلمة مناقشة حول اهمية كتابة جدول الدروس الاسبوعي كي لا تنسى الطالبة تحضير دروسها يوم بيوم)

المعلمة– ماذا يعني هذا المخطط؟

بسمة– انه جدول الدروس الاسبوعي.

تجري المعلمة مناقشة ثانية ثم تبدا الحديث...........

المعلمة– في هذا الجانب نكتب الوقت المناسب لتحضير المواد الدراسية لكل يوم، فعلى سبيل المثال، عند تحضير محادثة في اللغة الانكليزية تحتاج الطالبة ان تخصص الوقت المناسب لمذاكرة المحادثة فمثلا تخصص (30) دقيقة وبعدها تخصص الوقت المناسب لمذاكرة الرياضيات وهكذا لبقية الدروس.

ايمان– ست وفي حالة وجود تحضير للامتحان فماذا نكتب؟

المعلمة– تقسمين الوقت لتحضير الواجبات المدرسية وقراءة مادة الامتحان.

الطالبات – انها فكرة جيدة.

تبدأ المعلمة الحديث مع الطالبات.

المعلمة- على كل طالبة ان تعد بطاقة خاصة بها وان تنظم وقت دراستها عليها.

تبدأ الطالبات بكتابة البطاقة وتشجعهم على استخدامها، والشكل التالي يوضح ذلك.

جدول الدروس الأسبوعي						
اسم الطالبة:				الصف:		
السبت						
الأحد						
الاثنين						
الثلاثاء						
الاربعاء						
الخميس						
الجمعة						

الوقت	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة

الشكل (7) بطاقة الطالبة

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لإبراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية	العادات الدراسية السليمة	التمثيلية رقم11

المواد المطلوبة: كراسي، كتب.

توزيع الأدوار: المعلمة، سحر، بسمة، الهام، نوال، ضحى، طالبات في الصف نفسه.

المحتوى:

- أثناء لقاء المعلمة مع طالبات الصف تحاورهم عن أفضل الطرق التي يتبعونها في تحضيرهم للواجبات المدرسية.
- تجري لمعلمة مناقشة عن العادات الدراسية الصحيحة التي يتبعوها.

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة– اليوم سأطلب من كل واحدة منكن ان تحدثني عن طريقتها المفضلة في تحضير الدروس.

ايمان– نعم ست. انني الخص المادة عندما تكون طويلة.

المعلمة– وانت يا سحر؟

سحر– استخدم الرسوم والجداول لحل المسائل والواجبات البيتية.

المعلمة– وماذا عنك يا بسمة؟

بسمة– اضع خطا تحت العبارات المهمة التي اقراها.

المعلمة– وانت يا الهام؟

الهام– نعم ست. احاول مراجعة النقاط الأساسية قبل ذهابي للمدرسة.

المعلمة– وماذا عنك يا نوال؟

نوال– ست. احاول فهم الفقرة جيدا قبل الانتقال للفقرات الأخرى من الموضوع.

المعلمة– وانت ياهدى؟

هدى– ست اذاكر دروسي من بداية العام الدراسي ولا اؤجل عمل اليوم إلى غد.

المعلمة– وانت ياضحى؟

ضحى – استعين بزميلاتي عندما لا افهم ما اذاكره.

المعلمة– وانت يا ندى؟

ندى– اذاكر دروسي في مكان خاص.

المعلمة – احسنتم يا اعزائي، شكرا لكم هذه عادات دراسية صحيحة.

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لابراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

عنوان التمثيلية العادات الدراسية التمثيلية رقم12

المواد المطلوبة: بطاقات صغيرة.

توزيع الادوار: المعلمة، سمية، ندى، وصال، مها، طالبات في الصف نفسه.

المحتوى:

- تسمية طالبة متأخرة.
- تسأل المعلمة عن طريقتها في المذاكرة.
- يتم تحديد العادات الدراسية غير السليمة.
- تشجع المعلمة طالباتها على اتباع العادات الدراسية الصحيحة.

الفعاليات والنشاطات:

المعلمة— نتحدث اليوم عن طريقة سمية بالمذاكرة.

سمية— عندما أذاكر أشعر بالحيرة باي المواد الدراسية أبدأ دراساي مما يؤدي إلى اضاعة الوقت.

ندى— هل تضعين جدولا للمذاكرة ياسمية؟

سمية— نعم اضع جدولا للمذاكرة.

وصال— وهل تلتزمين به؟

سمية— لا التزم بالجدول الدراسي الذي اعده.

مها— أين تذاكرين؟

سمية— اذاكر أمام التلفزيون ولا استطيع اكمال واجباتي المدرسية لانشغالي بالأعمال المنزلية.

مها— وهل لك مكان خاص بالمذاكرة ياسمية؟

سمية— ليس لدي مكان خاص بالمذاكرة.

ندى— وهل تحضرين الواجبات المدرسية اليومية.

سمية— أقرأ قبل الامتحان فقط واذاكر في ايام الامتحان اكثر بكثير من الاوقات الاعتيادية.

ندى— وهل تقرأين في اوقات تتخللها استراحة؟

سمية— أقرأ بشكل متتابع ومتواصل وفي اكثر الاحيان اؤجل دراستي إلى وقت متأخر من الليل وانشغل نهارا بمشاهدة التلفزيون.

مها— وكيف تقرأين؟

سمية— أقرأ الموضوعات السهلة فقط.

المعلمة— شكرا يا سمية تفضلي........ دق الجرس

رن............رن..........رن

التقويم:

تجري الباحثة مناقشة مع الطالبات لإبراز الجوانب السلبية والايجابية لكل دور من ادوار التمثيلية.

وفي نهاية البرنامج قامت الباحثة بتقديم الشكر والثناء للمجموعة التجريبية لما أبدوه من روح المساعدة والتعاون طوال مدة البرنامج وقامت بإخبار المجموعة التجريبية بانتهاء البرنامج.

ملحق رقم (5)

استمارة تقويم الطلبة

اسم الطالبة...

اليوم والتاريخ	رقم التمثيلية	الدور الذي قامت بأدائه
	الاولى	
	الثانية	
	الثالثة	
	الرابعة	
	الخامسة	
	السادسة	
	السابعة	
	الثامنة	
	التاسعة	
	العاشرة	

الشكل (8) استمارة تقويم الطلبة

المصادر والمراجع

المصادر العربية:

1. الإمام، مصطفى محمود(1991). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، مطبعة دار الحكمة، جامعة البصرة.
2. الإمام، مصطفى محمود (1972). مبادئ الارشاد والتوجيه، بغداد، العراق، مكتب بيروت.
3. ابراهيم عبد الستار وآخرون (1993). العلاج السلوكي للطفل أساليبه ونماذج من حالاته، الكويت، عالم المعرفة.
4. إبراهيم، ريكان، (1987). النفس والعدوان، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.
5. أبو لبدة، سبع محمد (1987). المذاكرة الفعالة كيف تستعد للامتحان، قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ع.(83).
6. ابو عليا، محمد مصطفى (1996). برنامج تدريب المرشدين التربويين اثناء الخدمة (اساليب التعزيز الايجابي والسلبي)، عمان، مديرية التدريب التربوي.
7. أبو عطية، سهام درويش (1997)، مبادئ الارشاد النفسي، الكويت، دار القلم للطباعة والنشر.
8. ابو النيل، محمود السيد (1980). علم النفس الاجتماعي، بيروت، دراسات عربية وعالمية، ج2، ط (4).
9. ابو النيل، محمود السيد (1980). الاحصاء النفسي والاجتماعي، القاهرة، ط3، مكتب الخانجي.
10. براون، ج اليس (1983) انتاج واستخدام التقنيات التربوية بطريقة التعلم الذاتي (كتاب التطبيقات العملية)، ترجمة مصباح الحاج عيسى وآخرون الكويت، ط1، مكتبة دار الفلاح.
11. بركات، محمد خليفة (1979).علم النفس التعليمي، الكويت،ج1،ط3، دار القلم.
12. برنهارت (1967).علم النفس في الحياة العملية، ترجمة ابراهيم عبد الله

محي، ط3، مطبعة العاني.

13. بريس، س. ل. (1954). علم النفس والتربية الحديثة، ترجمة احمد زكي محمد، القاهرة، ج2، مطبعة الانجلو المصرية.

14. البزاز، حكمت عبد الله وغازي خميس علي (1987). أسبالب الرسوب في قسم الرياضيات كلية التربية/جامعة بغداد من وجهة نظر التدريسين والطلبة، بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع.8، مطبعة أسعد.

15. بلقيس، احمد وتوفيق (1982). الميسر في سيكولوجية اللعب، دار الفرقان للنشر.

16. البرواني، ثويبه وآخرون (1993). العوامل المؤثرة سلباً على التحصيل الأكاديمي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، بحوث في التعليم الجامعي، دراسات ميدانية، جامعة السلطان قابوس، ع1

17. بوريني، علي خالد محمد (1992). دور معلم المرحلة الاساس في توظيف اللعب وتمثيل الادوار وتنمية التفكير في التدريس، عمان، مجلة رسالة المعلم، مجلد33،ط4.

18. البياتي، عبد الجبار توفيق (1985). التحليل الاحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية الطرق اللامعلمية، الكويت، ط2، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، دار التأليف والترجمة.

19. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس (1977). الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، الجامعة المستنصرية، مطبعة المؤسسة الثقافية العمالية.

20. التاج، رضا كامل حمدان (1998). اثر اسلوب لعب الدور في تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ بطيء التعلم بمرحلة التعليم الاساس في الاردن، بغداد، كلية التربية، الجامعة المستنصرية (اطروحة دكتوراه).

21. التوابهة، عباطة وعبد الفتاح خليفات واخرون (1999). مشكلات طلبة كلية العلوم والآداب في جامعة مؤتة وعلاقاتها ببعض المتغيرات (دراسات مسحية)، عمان، مجلة دراسات، المجلد 26، العدد، العدد11.

22. جابر، جابر عبد الحميد وخيري احمد كاظم (1970). الوسائل التعليمية والمنهج، القاهرة، دار النهضة المصرية، مطبعة الاستقلال الكبرى.
23. جاسم، شاكر مبدر (1978).دراسة تجريبية في تأثير الارشاد على بعض المظاهر السلوكية غير المقبولة اجتماعيا لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية (رسالة ماجستير).
24. جعنيني، نعيم حبيب (1999). أنماط التنشئة الاجتماعية في المدرسة كما يراها معلمو المدارس الرسمية في محافظة مأدبا، مجلة دراسات،المجلد (26)،ع.(1).
25. جلال، سعد (1980). أسس علم النفس العام مرجع في علم النفس المعاصر، القاهرة، دار المعارف الحديثة.
26. جلال، سعد (1963). المرجع في علم النفس، القاهرة، دار المعارف.
27. الجنابي، يحيى داود (1989).أثر الارشاد المباشر في التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاولى في العلوم التربوية والنفسية، بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع.14.
28. الحاج، فائز محمد علي (1988). الامام أبو حامد الغزالي (ت5.5 هـ).من أعلام التربية العربية الأسلامية، المجلد (3)، مكتب التربية لدول الخليج العربي.
29. الحريقي، سعد محمد (1993). العلاقة بين مهارات تدوين الملاحظة، القراءة، التنظيم، والتحصيل الدراسي وفق متغيرات مراكز التعزيز، مستوى الدراسة، تخصص الطالب في كلية التربية– جامعة الملك فيصل، عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع.28.
30. حسن، ناهدة عيدان (1988). العادات الدراسية لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً "دراسة مقارنة"، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية (رسالة ماجستير).
31. حسين، محمود عطا محمود (1985). العادات والاتجاهات الدراسية لدى مجموعة من الطلاب (دراسة في التوجيه والارشاد الطلابي)، الرياض، مجلة

رسالة الخليج العربي، السنة الخامسة، العدد 14.
32. الحنفي، عبد المنعم (1978). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي، دار العودة،ج1و2.
33. الحياني، عاصم محمود ندا (1989). الإرشاد التربوي النفسي، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر.
34. خزام، نجيب الفونس، وعيسان، صالحة عبد الله، (1994).استراتيجيات التعلم والاستذكار لدى الطلبة الجامعيين، الجامعة الأردنية،مجلة دراسات، المجلد (21)، العدد (5).
35. خطاب، محمد (1986). مقدمة في التوجيه والإرشاد، عمان، الاونرا، دائرة التربية والتعليم.
36. الخطيب، جمال (1993). اساليب تعديل السلوك، عمان، دار الشروق.
37. خليل، رسمية (1968). الإرشاد النفسي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
38. الخولي، محمد علي (1982). المشكلات القرائية، قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم،ع.55.
39. الخوالدة، محمد محمود (1987). اللعب الشعبي عند الاطفال ودلالته التربوية في انماء شخصياتهم، عمان، جامعة اليرموك، مجلة جامعة اليرموك، ع 19.
40. خير الله، سيد (1981). بحوث نفسية وتربوية، بيروت، دار النهضة العربية.
41. الداهري، صالح أحمد (1998). مبادئ الارشاد النفسي والتربوي، بغداد، ط1، دار الكتب والوثائق.
42. داود،عزيز حنا وعبد، الرحمن، أنور حسين (1990). مناهج البحث التربوي،جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر.
43. داود، عزيز حنا وناظم هاشم العبيدي (1990). علم نفس الشخصية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
44. الدباغ، فخري (1977). أصول الطب النفسي، الموصل، جامعة الموصل، ط2.

45. الدوسري، صالح جاسم (1985). الاتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه والارشاد، الرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة الخامسة، العدد 15.

46. الربيعي، هدى هاشم (1999) . برنامج تعليمي في توظيف الدراما في المواد الدراسية للمرحلة الثانوية، بغداد، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة (اطروحة دكتوراه).

47. الرحيم، احمد حسن (1984). اساليب التهيؤ للامتحان لدى طلبة جامعة بغداد، جامعة بغداد، مركز البحوث النفسية.

48. رزق، محمد عبد السميع (1999). الاتجاهات الحديثة في دراسة مهارات الاستذكار، مقال في الوفاق السعودي، العدد (178).

49. رزوق، اسعد وعبد الله عبد الدايم (1977). موسوعة علم النفس، بيروت، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، مطابع الشروق.

50. رضا، أنور طاهر (1974). دراسة تجريبية في تأثير الارشاد في التحصيل الدراسي في الصف السادس الابتدائي، جامعة بغداد، كلية التربية (رسالة ماجستير).

51. زهران، حامد عبد السلام (1980). التوجيه والارشاد النفسي، القاهرة، ط2، الناشر عالم الكتب، عبد الخالق ثروت.

52. رونتري، ديريك (1980). تعلم كيف تذاكر برنامج مخطط لافضل اساليب المذاكرة، ترجمة احمد غنيم، القاهرة، دار الفكر العربي.

53. الزيات، فتحي مصطفى (1996). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، القاهرة، ط1، دار النشر للجامعات.

54. السامرائي، باسم نزهت، وشولت، ذياب (1986): مقياس العادات الدراسية لطلبة الجامعات والمعاهد العليا، مجلة التربوي، ع.3

55. السامرائي، عياد اسماعيل (1994) أساليب المعالجة المعرفية للمعلومات وعلاقتها بالعادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الأعدادية، جامعة البصرة، كلية التربية (رسالة ماجستير).

56. السامرائي، هاشم جاسم (1995): تطوير مهارات المذاكرة وأثره في تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة العلوم النفسية، مركز البحوث النفسية، ع.3.

57. سليم، عبد المنعم (1976).المسرح المدرسي ضرورة تربوية، قطر، مجلة التربية، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم،ع.16.

58. سليمان،عبد الرحمن السيد (1994).السيكو دراما، مفهومها وعناصرها واستخداماته، قطر، حولية كلية التربية، ع.11.

59. السيد، فؤاد البهي (1971). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، ط2، مطبعة دار التأليف.

60. السيد، محمد علي (1988).الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، عمان، ط1.

61. شعير، عواطف علي ومحمود عبد الحليم منسي (1988). اثر استخدام النماذج في التدريس في التعليم الجامعي على اساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات للدراسة، جامعة الملك عبد العزيز،مجلة العلوم التربوية، المجلد1 مركز النشر العلمي، ع9، السنة 9.

62. صالح، محمود عبد الله (1985)، أساسيات في الإرشاد التربوي، الرياض، دار المريخ.

63. صالح، احمد زكي (1971). نظريات التعلم،القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

64. صباريني، محمد سعيد ومحمد ذبيان غزواي (1987). الالعاب التربوية وتطبيقاتها في تدريس العلوم، الرياض، مجلة رسالة الخليج العربي،السنة7، ع.21.

65. الصراف، علي قاسم (1992) العادات الدراسية وعلاقتها بالجنس والتخصص والمستوى الاكاديمي للطالب الجامعي، جامعة قطر، حولية كلية التربية، ع.9، السنة 9.

66. طاهر، شوبو (1990). الحاجات الارشادية لطلبة الجامعة المستنصرية وطرائق اشباعها، بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية،ع.16.

67. العادلي، راهبة عباس (1993). فاعلية الارشاد الجمعي على مفهوم الذات

وتحمل المسؤولية لدى الاحداث الجانحين، جامعة بغداد، كلية التربية (اطروحة دكتوراه).

68. عاقل، فاخر (1971). معجم علم النفس، بيروت، ط1، دار العلم للملايين.

69. عاقل، فاخر (1968). مدارس علم النفس، بيروت، ط1، دار العلم للملايين.

70. عاقل، فاخر (1967). التعلم ونظرياته، بيروت، ط1، دار العلم للملايين.

71. عبد الحميد، سامي (1995). معالجة الحبكة في الدراما الاذاعية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، مجلة الاكاديمي، عدد خاص عن المؤتمر العلمي السنوي الثالث.

72. عبد الرزاق، اسعد وسامي عبد الحميد (1984). مشاكل العمل المسرحي في المدارس، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

73. عبد الرزاق، اسعد وعوني كرومي (1980). طرق تدريس التمثيل، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

74. عبد العال، حسن ابراهيم (1985). فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

75. العتبي، علاء شاكر محمود (1996). تصميم برنامج تعليمي في النشاط التمثيلي لتطوير مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة (اطروحة دكتوراه).

76. عثمان، سيد احمد (1988). برهان الاسلام الزرنوجي وكتابة تعلم المتعلم وطرق التعلم، من اعلام التربية العربية الاسلامية،، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.

77. العثمان، عبد الكريم (1981).الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص، ط2،دار غريب للطباعة والنشر.

78. العزة، سعيد حسني (2000). الارشاد الجمعي العلاجي، عمان، الاردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

79. العمر، نسرين عبد الرحمن (1971). العادات الدراسية عند طلبة جامعة بغداد، بغداد، جامعة بغداد، مركز البحوث النفسية والتربوية، مطبعة جامعة

بغداد.

80. عودة، احمد سليمان والخليلي، خليل يوسف (1988). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، عمان، دار الفكر العربي.
81. العيثاوي، امل داود سليم (1998) اثر الارشاد باللعب في بعض المظاهر السلوكية غير السليمة لدى اطفال الروضة، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات (رسالة ماجستير).
82. عيسوي، عبد الرحمن محمد (1974). علم النفس الفسيولوجي – دراسة في تفسير السلوك، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
83. غازدا، جورج وأم وايموندجي (1986). نظريات التعلم ترجمة علي حسين عجاج وعطية محمود هنا، الكويت، عالم المعرفة.
84. الغريب، رمزية (1959)، سيكلوجية التعلم، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.
85. الفار، ابراهيم عبد الوكيل (1994).اثر استخدام نمط التدريس الخصوصي كأحد انماط تعليم الرياضيات المعزز بالحاسوب على تحصيل تلاميذ الصف الاول الاعدادي لموضوع المجموعات واتجاهاتهم نحو الرياضيات، قطر، حولية كلية التربية،ع.11.
86. الفرماوي، حمدي علي (1988). استخدام فنية التعلم بالنمذجة في اكتساب الاطفال المندفعين لاسلوب التروي المعرفي، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر للفترة من 25– 27 يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية الاداب جامعة عين شمس،مركز التنمية البشرية للمعلومات، العجوزة– الجيزة.
87. فطيم، لطفي محمد(1989). العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية، عمان، المجلة العربية للعلوم الانسانية، ع26.
88. فيتوري، شادلي (1973). تجربة في طرق اثارة الدوافع للقراءة، ترجمة محمد مصطفى الشعبيني، مجلة مستقبل التربية، اليونسكو، السنة الاولى،ع.2.
89. القاعود، إبراهيم وعوني كرومي(1996). اثر طريقة التمثيل في تحصيل

طلاب الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية، عمان، مجلة ابحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع4، المجلد12.

90. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (1998). نماذج التدريس الصفي، عمان، دارالشروق.

91. قطامي، يوسف ونايفة قطامي (1993). نماذج التدريس الجيد عمان، دارالشروق.

92. الكناني، إبراهيم عبد الحسن (1979). بناء مقياس لدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المدارس الإعدادية، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية (رسالة ماجستير).

93. اللبابيدي، عفاف علي (1979). عادات الدراسة والاتجاهات نحوها عند طلبة الجامعة الاردنية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي، جامعة اليرموك، المجلد1.

94. الماضي، رند معين (1994). أثر اسلوب الدور التمثيلي في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في قواعد اللغة العربية، بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية (رسالة ماجستير).

95. معالي، ابراهيم باجس (1987). تصميم برنامج ارشادي جمعي للتدريب على المهارات الدراسية واستقصاء فاعليته في تحسين التكيف الاكاديمي لطلبة الجامعة الاردنية من ذوي التكيف المنخفض، الجامعة الاردنية، مجلة دراسات، المجلد 14،ع.5.

96. المعروف، صبحي عبد اللطيف (ب.ت). العادات الدراسية ودور المرشد التربوي في الاستعداد للامتحان، بغداد، بحث مقدم لندوة الجمعية العراقية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.

97. المعروف، صبحي عبد اللطيف (1986). نظريات الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، بغداد، مطبعة القادسية.

98. مغاريوس، صموئيل (1969). مشكلات الصحة النفسية في الدول النامية، القاهرة، مصر.

99. ملص، محمد بسام (1986) . اثر نشاط الطفل التمثيلي في التربية، الرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة السادسة،ع 17 .

100. ملحم، سامي محمد (1994). برنامج مقترح لتطوير مهارات الاستذكار لدى طلبة مرحلة الدراسة الثانوية في الاردن، بغداد، مجلة العلوم النفسية، ع. (1).

101. منصور، طلعت وآخرون (1977). أسس علم النفس العام،القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، مطبعة أطلس.

102. مورغان، كليفورد وجيمس ديز (1974). فن الدراسة، ترجمة فؤاد جميل، بيروت، منشورات مكتبة الحياة.

103. ميلر، سوزانا (1987). سيكولوجية اللعب، ترجمة حسن عيسى،الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب،ع120 .

104. المينزل، عبد الله فلاح (1999).عادات الدراسة لدى الطلبة المتفوقين والطلبة الواقعين تحت الملاحظة الاكاديمية بجامعة السلطان قابوس، الجامعة الاردنية، مجلة دراسات، المجلد (25).

105. ناجي، ليلى يوسف ودحام الكيال (1990). العادات الدراسية الشائعة لدى طالبات كلية التربية للبنات، جامعة بغداد (بحث مقبول للنشر في مجلة العلوم التربوية والنفسية).

106. هيكل، عبد العزيز فهمي (ب.ت). طرق التحليل الاحصائي، بيروت، دار النهضة العربية.

107. هيون، أي جي (1995). التعلم ونظرياته مقدمة في التربية وعلم النفس، ترجمة حسن الدجيلي، بغداد، د 1، مطبعة الزهراء.

108. الوراق، حسن ناجي (1996). تقويم العادات الدراسية لدى طلبة الجامعة المستنصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات، الجامعة المستنصرية، كلية التربية (رسالة ماجستير).

109. وزارة التربية، العراق (1996). تطور التربية في العراق، تقرير مقدم إلى المؤتمر الدولي للتربية في دورته الخامسة والاربعين– جنيف.

110. ولش، هيبو ام (1990). الطفل والمجتمع، ترجمة محمد باقر تويج، بغداد، ط1، ج1،دار ثقافة الاطفال.
111. ويتيج، ارنوف (1981). سلسلة ملخصات شوم نظريات ومسائل في سيكولوجية التعلم، الرياض، دار ماكجروهيل للنشر والتوزيع، دار المريخ.
112. يوسف، عقيل مهدي (ب.ت).المنهجية في مسرح الطفل، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة.

المصادر الأجنبية:

1. Ahmann ,J, S, Smith, W.L. W.& Clock (1958).Predicting Academic Success in College by Means of A Study Habits and Attitude, Inventing, ED. Psychology Measurement,V.18.
2. Anastasi A; (1976), Psychology Testing , N. Y. 4th Edition Macmillan Co.
3. Artero, M,T.(1990).The Use of Measures of Study Skills and Attitude to Predict Students Achievement in two Types of University Courses,Dis,Abist,V50,N.11.
4. Bandura A; (1977), Social Learning Theory, N. J. Prentice– Hall Inc
5. Bergman J; (1974), Understanding Educational Measurement and Evaluation; N. J ,London
6. Briggs, R. D. D. J. Morely ,R. M.(1971). Study Habits Modification and its Effect on Academic Performance ,The Journal of Education Research,V.64,N.8,April.
7. Chaplin, J. p.(1971).Dictionary of Psychology, N. Y, Dell.
8. Cattle, Thomas ,J and Philip W.(1978).Reading in Personality and Adjustment ,Boston University.
9. Creaser, J. W.(1963).Evaluation of College Study Habits Course Using Scores on Q– Sort Test As the Criterion , The Journal of Education Research,V.50,N.5,April.
10. David,W. &Teska (1994). Daily Living and Study Habits and Academic Achievement of Secondary School Students

in Honking, Perceptual and Motor Skill, Aug94,V79,Isssue1 PartI,231,4p.I.Part.
11. Ebel RL; (1972), Essentials of Educational Measurement; N.J. Prentice –Hall, Englewood Cliffs, Inc,.
12. Engler, Barbara (1985).Personality Theories An Introduction, Second edition ,Houghton, Mifflin Company.
13. Francis, K. C.(1985).The Effect of Instructional Group Counseling in Study Habits and Attitude and Academic Achievement of Economically and Academically Disadvantaged College Freshmen, Dis,Abist,V45,N.11.
14. Gazda,G.(1976). Group Counseling: Development Approach, Ally and Boson ,Inc ,Boston.
15. Good CV; (1973), Dictionary of Education; London ,3rd edition;.
16. Jacoby, A. E. (1982). Effect of two Parent Education Programs on the Academic Performance and Homework Study Habits of Selected Elementary School Children , Dis,Abist,V43,N.1.
17. Joun Hall.(1978). The Effect of Group Counseling on Self Concept Academic Performance and Reading Level or A select Group of High School , Dis,Abist,V39,N.3.
18. Johnson R C & Medinnus R G; (1968), Child Psychology Behavior and Development; N.Y. John Wiley and Sons Inc.
19. Kanfer , F.H.& Gold Stein Arnold, P. (1980).Helping People Change Textbook of Method Program on General Psychology Series ,V.52.
20. Kelly, G.A.(1955). The Psychology of Personal Contacts ,N. Y. Norton.
21. Lenehan,M. & et.al (1994). The Effect of Learning Style Intervention on College Students , Achievement, Anxiety, Anger and Curiosity , The Journal of College Student Development ,V.35,N.6,.
22. Light ,L.L. & Alexakos ,C.E.(1970). The Effect of Individual and Group Counseling on Study Habits, The

Journal of Education Research,V.63,N.10.

23. Mehrens W A & Lehman I J ;(1973),Measurement and Evaluation in Education and psychology, Holt, Rinehart & Winston, Inc, U.S.A.
24. Myers ,G.& Myers M,T.M(1988).The Dynamic of Human Communication, Fifth edition, N.Y,MC Grew- Hill book, co.
25. Neal, V. B (1990). The Effect of A Systematic Program Teaching Discipline Management, Problem, Solving, and Creative Thinking on Achievement Motivation and Self – Estimation of sixth- Grad- Dents, , Dis,Abist,V.50.,N.11.
26. Shaftel F.& Shaftel G;(1968), Role Playing for Social Values Decision Making in The Social Studies; N. J , Elwood cliffs, Prentice- hall ,Inc.
27. Stanly J, Ahmann , O'clock MD; (1975), Measuring and Educational Achievement ; 2nd Edition; Boston London.
28. Slavin, R.(1996).Educational psychology, Theory in to Practice, (3rd ed) Englewood Cliffs. N.J: Prentice. Hall.
29. Tolbert, E. L.(1959).Introduction of Counseling, N.Y,MC Grew- Hill book,co.
30. Walter, G. A; (1981), Experimental Learning and Change; Theory Design and Practice, N.Y. willey.
31. Welton, D, A & John, T, M.(1976). Children and Their World Teaching Elementary Social Studies, Rand, M.C, Nelly Publishing, Company.



للنشر والتوزيع



للنشر والتوزيع

تأثير الإرشاد في العادات الدراسية

وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط



الأردن-عمان -وسط البلد- ش. السلط - مجمع الفحيص التجاري- تلفاكس ، 2739 463 6 962+
خلوي5651920 79 962+ ص.ب 8244 الرمز البريدي 11121 جبل الحسين الشرقي
الأردن - عمان -الجامعة الأردنية -ش. الملكة رانيا العبدالله - مقابل كلية الزراعة - مجمع زهدي حصوة التجاري
www.muj-arabi-pub.com
E-mail : info@muj-arabi-pub.com
moj_pub@yahoo.com


9789957833497



دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع
الاردن - عمان - مرج الحمام - شارع الكنيسة - مقابل كلية القدس
هاتف 0096265713906 فاكس 0096265713907
جوال : 00962-797950880
dar_aleasar@hotmail.com